

**M<sup>a</sup> Trinidad Sánchez Núñez**

**INTELIGENCIA EMOCIONAL  
AUTOINFORMADA Y AJUSTE  
PERCEPTIVO EN LA FAMILIA.  
SU RELACIÓN CON EL CLIMA  
FAMILIAR Y LA SALUD MENTAL**

I.S.B.N. Ediciones de la UCLM  
978-84-8427-604-3



---

Ediciones de la Universidad  
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2008

**UNIVERSIDAD DE CASTILLA- LA MANCHA**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA**



*Inteligencia Emocional Autoinformada y Ajuste Perceptivo en la  
Familia. Su relación con el Clima Familiar y la Salud Mental.*

**TESIS DOCTORAL**

**M<sup>a</sup> Trinidad Sánchez Núñez**

**Directores:**

**Dr. Juan Montañés Rodríguez**

**Dr. Jose Miguel Latorre Postigo**

**Albacete, Junio de 2007**

*“Después de ver este trabajo prácticamente concluido, miro hacia atrás y además de la gran satisfacción del trabajo realizado, me queda la sensación de haber sido uno de los períodos de formación más enriquecedores y fructíferos después de mi licenciatura como psicóloga. El gran esfuerzo que ha conllevado su realización hace más presentes y valiosas a las personas que han estado a mi lado, por ello me siento en la obligación y es todo un placer dedicarle mi trabajo a todas ellas. En primer lugar, querría agradecerle con un gran cariño a Pablo, el que fuera el padre de este trabajo, su acogida y apoyo incondicional en todo este tiempo, su motivación, que siempre ha impulsado el motor de mi esfuerzo y su sabiduría compartida. Cómo no, a Juan Montañés por haberme descubierto este fascinante campo de estudio y animado a emprender esta aventura, por su modo de dirigir y trabajar, su apoyo y su confianza, sus buenos consejos, su paciencia y su prosa. A Jose Miguel por su experta guía, su cercanía, su compañerismo y su optimismo en todos los momentos de trabajo compartidos. A todos mis compañeros de departamento sin los cuáles los días hubieran transcurrido grises y aburridos sin su compañía, a Pilar B., M<sup>a</sup> José, Ana, Marta, Pilar G., Raquel, Pedro y Juan Pedro, seguro que se sabrán identificar por su nota discordante, que siempre nos hace crecer, por su toque de humor, por estar siempre ahí, por saber escuchar, por su complicidad y su amistad desinteresada. Y ya, al margen del ámbito académico he de destacar los pilares de mi sostenido esfuerzo, dedicación, y de mi amparo emocional; a mis padres y familiares más cercanos, y a Rafa, por su amor y apoyo incondicionales, por su comprensión y su paciencia, muchas gracias por su mera presencia. A todos ellos les dedico este trabajo porque forman parte de él”.*

# ÍNDICE

1. <b><u>INTRODUCCIÓN.</u></b> .....	9
2. <b><u>ANTECEDENTES.</u></b> .....	13
2.1. <b>CONCEPTUALIZACIÓN Y MODELOS EN EL ESTUDIO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.</b> .....	13
2.1.1. <b>Modelo de Habilidades de Salovey y Mayer (1990).</b> .....	17
2.1.2. <b>Modelo de Reuven Bar-On (1997).</b> .....	22
2.1.3. <b>Modelo de Daniel Goleman (2000).</b> .....	24
2.2. <b>MEDIDAS DE EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL BASADAS EN EL MODELO DE MAYER Y SALOVEY (1990).</b> .....	30
2.2.1. <b>Autoinformes.</b> .....	33
2.2.1.1. <b>“Trait-Meta Mood Scale-48” (Salovey et al., 1995).</b> .....	33
2.2.1.2. <b>“Schutte Self Report” (Schutte et al., 1998).</b> .....	35
2.2.1.3. <b>Cuestionarios de evaluación de observadores externos.</b> .....	36
2.2.1.4. <b>Ventajas e inconvenientes de la utilización de los autoinformes.</b> ...	38
2.2.2. <b>Pruebas de Habilidad.</b> .....	40
2.3. <b>DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.</b> .....	45
2.3.1. <b>Factores determinantes en el desarrollo de la Inteligencia Emocional.</b> ...	45
2.3.2. <b>El papel de la familia en la socialización de competencias emocionales.</b> .	49
2.3.3. <b>Inteligencia Emocional y Clima Familiar.</b> .....	59
2.3.4. <b>El desarrollo de la Inteligencia Emocional a través del tiempo: una visión longitudinal.</b> .....	60
2.4. <b>INTELIGENCIA EMOCIONAL Y GÉNERO.</b> .....	65
2.5. <b>INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SALUD MENTAL.</b> .....	71

3.	<b><u>OBJETIVOS GENERALES E HIPÓTESIS.</u></b>	79
4.	<b><u>METODOLOGÍA.</u></b>	81
4.1.	<b>DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA.</b>	81
4.2.	<b>INSTRUMENTOS.</b>	84
4.2.1.	Escala de Inteligencia Emocional Autoinformada (TMMS-24) de Fernández-Berrocal y cols. (2004).	85
4.2.2.	Escala de Inteligencia Emocional Percibida (PTMMS-24).	86
4.2.3.	Escala de Salud Mental (MH5) de Alonso y cols., (1995).	87
4.2.4.	Escala de Clima Familiar (FES) de Moos, Moos y Trickett, (1995).	87
4.2.5.	Cuestionario sobre variables socio-demográficas.	90
4.3.	<b>PROCEDIMIENTO Y FASES DE APLICACIÓN.</b>	91
4.3.1.	Fase de adecuación de los materiales.	91
4.3.2.	Fase de aplicación.	92
4.4.	<b>ANÁLISIS DE DATOS.</b>	92
5.	<b><u>RESULTADOS.</u></b>	95
5.1.	<b>ANÁLISIS DESCRIPTIVO.</b>	95
5.2.	<b>ANÁLISIS PSICOMÉTRICO DE LOS CUESTIONARIOS.</b>	101
5.2.1.	Consistencia interna del TMMS-24.	101
5.2.2.	Consistencia interna del PTMMS-24.	102
5.2.3.	Consistencia interna del MH5.	103
5.3.	<b>ANÁLISIS DE LAS HIPÓTESIS.</b>	103
6.	<b><u>DISCUSIÓN.</u></b>	127
7.	<b><u>CONCLUSIONES.</u></b>	141

<b>7.1. LIMITACIONES DEL ESTUDIO. ....</b>	<b>145</b>
--	------------

<b><u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u> .....</b>	<b>149</b>
--	------------

## **ANEXOS**

**ANEXO I: CUESTIONARIO SOBRE VARIABLES SOCIO-DEMOGRÁFICAS (PADRES/MADRES).**

**ANEXO II: CUESTIONARIO SOBRE VARIABLES SOCIO-DEMOGRÁFICAS (HIJOS/AS).**

**ANEXO III: TMMS-24 DE FERNÁNDEZ-BERROCAL Y COLS. (2004).**

**ANEXO IV: PTMMS-24 DE PADRES/MADRES SOBRE SUS HIJOS/AS.**

**ANEXO V: PTMMS-24 DE HIJOS/AS SOBRE SUS PADRES.**

**ANEXO VI: PTMMS-24 DE HIJOS/AS SOBRE SUS MADRES.**

**ANEXO VII: PTMMS-24 ENTRE LA PAREJA (PADRE/MADRE).**

**ANEXO VIII: PTMMS-24 ENTRE LOS HERMANOS/AS.**

**ANEXO IX: FES DE MOOS, MOOS & TRICKET, (1995).**

**ANEXO X: MH5 DE ALONSO Y COLS., (1995).**

### 1. INTRODUCCIÓN.

La capacidad de adaptarse a los cambios y a la diversidad que impera en nuestra sociedad exige unas habilidades que anteriormente no se tenían en cuenta. En este escenario las destrezas emocionales serán las que nos proporcionen el éxito y la adaptación en un entorno desafiante, estresante, que requiere de nosotros el continuo análisis y resolución de conflictos, la auto-regulación emocional y la comprensión hacia los demás.

Sin menospreciar la importancia de nuestras capacidades cognitivas, nuestro mundo emocional dirige nuestra vida y la de los que nos rodean. Para que ese camino sea lo más pleno y feliz posible, el estudio y cultivo de las destrezas emocionales debería fomentarse en la familia desde el nacimiento hasta la senectud, proporcionando las estrategias adecuadas para afrontar los retos del nuevo milenio.

Desde esta perspectiva se propone una visión funcionalista de las emociones que une dos interesantes ámbitos de investigación como son los procesos afectivos y los cognitivos que, hasta hace relativamente poco tiempo, se creían independientes, e incluso contrapuestos (Mayer, 2001). La combinación de las emociones con la cognición conllevaría una mejor adaptación y resolución de conflictos cotidianos mediante el uso, no sólo de nuestras capacidades intelectuales, sino también de la información adicional de nuestros estados afectivos (Salovey, Bedell, Detweiler, & Mayer, 2000).

Desde que en 1995 Daniel Goleman con su bestseller “Inteligencia Emocional” popularizara el término, las emociones pasaron de ser elementos perturbadores de la razón a información extra, vital para el funcionamiento adaptativo del ser humano, hasta el punto de suponer que proporcionaban el éxito a nivel no sólo profesional sino también personal, familiar, académico...

Aunque el término inteligencia emocional (IE) ya fuera acuñado anteriormente por Salovey & Mayer en 1990, la habilidad de Goleman para acercar a los lectores el término IE, de modo divulgativo, fue más impactante. No para la comunidad científica, ya que muchas de sus afirmaciones no estaban respaldadas por un modelo teórico bien contrastado. La gran difusión mediática condujo a una desvirtualización del término, apareciendo frecuentes afirmaciones y formulaciones populares pseudocientíficas que desprestigiaron el avance científico en este campo. La propia dificultad para definir la IE, las múltiples formas de entenderla y la complejidad de las metodologías utilizadas explican, entre otros factores,

su relativamente pobre desarrollo teórico y experimental. Sin embargo, los trabajos científicos se siguieron sucediendo en diversos campos.

Teniendo en cuenta el carácter reciente del término IE, los estudios han proliferado a gran velocidad, sobre todo en el ámbito educativo (basados en la aplicabilidad de este constructo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las posibles implicaciones en el currículum escolar), en el campo de las organizaciones, del comportamiento social y la salud física y psicológica (Salguero, Iruarrizaga & Fernández-Berrocal, 2004). Sin embargo, en el ámbito familiar, los estudios han sido escasos. Por ello y debido a la importante vertiente de aplicabilidad que conlleva en el desarrollo de las competencias emocionales, nuestro interés se centra en analizar la relación existente entre la inteligencia emocional percibida y el parentesco familiar. No podemos olvidar que el aprendizaje de las competencias emocionales es socialmente mediado (Bowlby, 1988; Campos, Campos, & Barret, 1989); en este caso, los padres que están formando dichas competencias cumplen un papel clave en el desarrollo de aptitudes en sus hijos por medio del modelo que muestran y el modo de motivar, informar o reforzar. Tras una detallada revisión bibliográfica se observa que, salvo el estudio de Guastello y Guastello (2003), las investigaciones previas en inteligencia emocional (IE) no han dirigido su atención en este sentido, ya que no existen estudios que consideren la variable parentesco como un elemento principal de análisis. Por ello, consideramos esta investigación prioritaria, y base de posteriores estudios que contribuyan a analizar el origen y desarrollo de la IE.

En primer lugar, nuestro objetivo principal en este trabajo es descubrir las relaciones existentes entre la IE percibida o auto-informada por los miembros de la familia y el grado de ajuste perceptivo de cada miembro de la familia sobre el resto. Para ello mediremos las diferencias tanto percibidas por el propio sujeto como por el resto de la familia, lo que nos proporcionará una puntuación mucho más ajustada de la IE, mitigando así los efectos, tanto de deseabilidad social, como perceptivos. Este tipo de análisis familiar, contrastado por las puntuaciones de observadores externos en IE intrapersonal mediante pruebas de auto-informe, nos aporta una información única e inexistente en el actual marco teórico sobre IE, que esperamos sea útil para futuros estudios y aplicaciones en el tema.

En segundo lugar, y apoyándonos en este tipo de evaluaciones de terceros, nuestro objetivo se centra en aclarar el debate sobre las diferencias de género en IE autopercebida.



## INTRODUCCIÓN

En tercer lugar, el objetivo es medir la influencia de la IE percibida por los miembros de la familia en el clima familiar y en la salud mental (tanto a nivel individual como grupal)

En suma, nuestro propósito es esclarecer las relaciones que la IE percibida tiene en los miembros de la familia y su relación con variables de suma importancia para el funcionamiento óptimo del núcleo familiar (madre, padre, hijos, hijas), lo que repercutirá en última instancia en la calidad de vida de estos individuos.



## 2. ANTECEDENTES.

### 2.1. CONCEPTUALIZACIÓN Y MODELOS EN EL ESTUDIO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.

El concepto de inteligencia va ligado a la cultura y en occidente tradicionalmente se ha relacionado con competencias de índole cognitivo y metacognitivo, así como con otras habilidades de orden intelectual como las habilidades de insight, destacado en obras como la de Herrnstein & Murray, (1994). En la investigación sobre la inteligencia más que avanzar parece existir un pacto de tolerancia entre perspectivas alternativas. Así, algunos investigadores se muestran a favor de un punto de vista caracterizado por la medición de una única inteligencia general de carácter psicométrico (*g*), mientras otros investigadores aceptan la existencia de múltiples habilidades cognitivas (ver Roberts, Markham, Matthews, & Zeidner, 2005; Roberts, Schulze, Zeidner, & Matthews, 2005).

Gardner (1993), el que fuera el antecedente más inmediato de la I.E., hace un esfuerzo por plantear un enfoque del pensamiento humano más amplio desarrollando su teoría de las inteligencias múltiples, por la que establece que existen más capacidades o talentos, 9 tipos en total, de los que tradicionalmente se han tenido en cuenta. (ver Figura 2.1.1.)

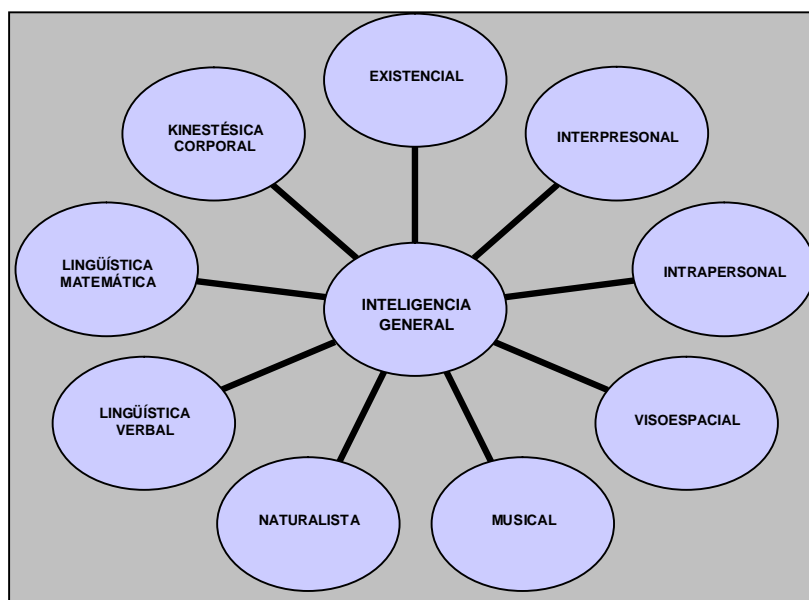


Figura 2.1.1. 9 tipos de inteligencia según H. Gardner (1993).

Una de las propuestas más relevantes e influyentes de Gardner (1993) fue la inclusión de dos tipos de inteligencia en su modelo: la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal.

**Inteligencia intrapersonal.** *El conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerlas un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta. (Gardner, 1993; p. 25).*

**Inteligencia interpersonal.** *Se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, incluso cuando han sido ocultos. (Gardner, 1993; p. 23).*

Estos dos tipos de inteligencia son los que más se relacionan con la capacidad de las personas para adaptarse eficazmente a las diferentes situaciones que se presentan a lo largo del ciclo vital. Son inteligencias distintas y relativamente independientes. Esta perspectiva estaría en consonancia con las posturas adaptativas derivadas de los postulados de Darwin (1872), donde se defiende que el sistema emocional proporciona un sistema de señalización importante dentro y entre las especies, necesario para la supervivencia. A esto se suma el debate subyacente sobre si la inteligencia general es el predictor principal del éxito en la vida o son otros los atributos que podrían tener más peso (Sternberg, 1993, 1996a, 1996b). En este caldo de cultivo surgió el término IE y las inteligencias intrapersonal e interpersonal son integradas en él.

La IE fue formalmente definida y evaluada en 1990 como “*un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad para supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestros pensamientos y comportamientos*” (Salovey & Mayer 1990, p. 189). Desde este momento, se suceden diversas perspectivas, algunas de ellas carentes de adecuado rigor científico

(Cooper & Sawaf, 1997; Shapiro, 1997). A pesar de ello, la IE ha ido cobrando mayor relevancia y diversas líneas de investigación rigurosas se han centrado en el estudio y desarrollo del concepto. En los últimos años, la IE se ha constatado como una inteligencia fidedigna (Mayer, Caruso & Salovey, 1999) y es considerada un nuevo paradigma que muestra signos estables de madurez científica (Goleman, 2001).

Existe una convergente evidencia de la neurociencia y la ciencia cognitiva de que la IE puede ser una cualidad del sistema de control ejecutivo para la regulación emocional, apoyado por zonas del córtex frontal. Desde la perspectiva cognitiva la IE puede describirse como un sistema ejecutivo superior que hace adaptativa la selección de evaluación y procesamiento de rutinas orientadas a la acción (ver Matthews, Zeidner & Roberts, 2002). La idea es compatible con las teorías actuales que unen la IE con aspectos de autorregulación (Mayer, Salovey & Caruso, 2000a), o con el afrontamiento efectivo (Bar-On, 2000; Salovey, Bedell, Detweiler, & Mayer, 1999). No obstante, la hipótesis ejecutiva enfrenta dificultades significativas. Como cualquier otro sistema cognitivo, éste está apoyado por múltiples componentes, y no está claro cuáles de los componentes son críticos.

Las habilidades integrantes del constructo IE son muy numerosas y diversificadas según los modelos teóricos propuestos. En la literatura científica existen dos grandes modelos de IE: los modelos mixtos y los modelos de habilidad (ver Cobb & Mayer, 2000; Mayer et al., 2000a), (ver Tabla 2.1.1., pág. 27).

§ **Modelos mixtos:** se centran en la consideración de la IE como la combinación de dimensiones de personalidad (asertividad, extroversión, impulsividad, optimismo, motivación, felicidad, etc.) con habilidades emocionales (autorregulación emocional, autoconocimiento emocional, etc.). Centrándose en perfiles de competencias para el éxito, más que en modelos explicativos, tienen una visión más amplia del concepto, lo que hace que en ocasiones algunas variables (motivación o felicidad) no muestren correlación con la IE (Mayer & Cobb, 2000). El Modelo de Goleman, (1995, 1998a, 1998b, 2001; Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000) y el Modelo de Bar-On, (1997, 2000) se incluyen dentro de esta categoría de modelos mixtos. Estos modelos no parecen representar una nueva concepción del funcionamiento emocional por sí mismos, ni relacionar

específicamente los conceptos de emoción e inteligencia (Matthews, Roberts & Zeidner, 2004).

A este respecto resaltamos la reflexión realizada por Fernández-Berrocal y Extremera (2002):

*“La inteligencia emocional, como habilidad, no se puede entender como un rasgo de personalidad o parte del “carácter” de una persona. Observemos a un individuo que tiene como característica de su personalidad ser extravertido, ¿podremos pronosticar el grado de inteligencia emocional personal o interpersonal que posee? Realmente, no podremos pronosticarlo. Otra cosa es que exista cierta interacción entre la IE y la personalidad, al igual que existe con la inteligencia abstracta: ¿utilizará y desarrollará igual una persona su inteligencia emocional con un CI alto o bajo? En este sentido, las personas con cierto tipo de personalidad desarrollarán con más o menos facilidad, con mayor o menor rapidez, sus habilidades emocionales. Al fin y al cabo, la persona no es la suma de sus partes, sino una fusión que convive –milagrosamente- de forma integrada”.*

**§ Modelo de habilidad o del procesamiento emocional de información:**

menos conocido a nivel divulgativo pero de gran apoyo empírico en las revistas especializadas, se centra de forma exclusiva en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento. Se refieren a la IE como el conjunto de habilidades que permiten el uso adaptativo de las emociones, es decir, percibir, comprender y regular nuestros estados afectivos y utilizar la información emocional para mejorar los procesos cognitivos. Desde esta perspectiva se enfatiza la importancia de este conjunto de habilidades de carácter cognitivo para una adaptación adecuada al medio, una aproximación muy similar a las definiciones de la inteligencia clásica (Sternberg & Kauffman, 1998). El Modelo de Habilidades de Mayer y Salovey (1997) se encuadra dentro de este modelo.

A continuación nos centraremos en los principales modelos teóricos de IE que han recibido el suficiente apoyo empírico, aunque sean diferentes en sus planteamientos, en sus componentes y en sus medidas de evaluación: el Modelo de Mayer y Salovey (1997), el

Modelo de Bar-On (1997, 2000) y el Modelo de Goleman (Boyatzis et al., 2000), (ver Tabla 2.1.1. pág. 27)

### 2.1.1. Modelo de Habilidades de Salovey y Mayer (1990).

En su modelo inicial, Salovey y Mayer (1990) desarrollaron cada una de las dimensiones de la IE (ver Figura 2.1.1.1.) basándose en diferentes trabajos dentro del campo de estudio de las emociones más que en el de la inteligencia o de los procesos cognitivos.

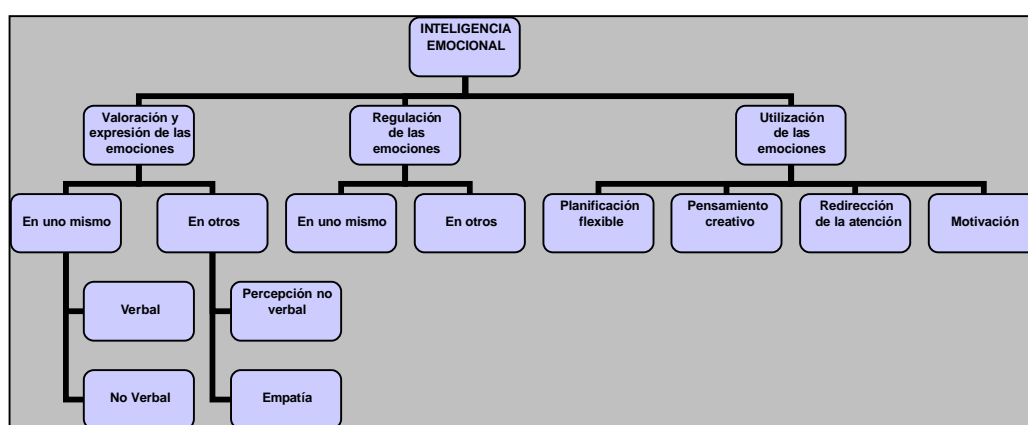


Figura 2.1.1.1. Modelo de IE de Salovey y Mayer de 1990.

Posteriormente en la reformulación de este modelo inicial (Mayer & Salovey, 1997) se dio un mayor énfasis a los aspectos cognitivos, describiendo la IE como *la habilidad para percibir, valorar y expresar la emoción adecuadamente y adaptativamente; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para entender las emociones y la cognición emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover el crecimiento intelectual y emocional* (Mayer & Salovey, 1997), presentando un enfoque más parecido a los del procesamiento de la información (Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Salovey & Caruso, 2002, 2000a, 2000b; Salovey & Grewlar, 2006). El nuevo modelo está constituido por cuatro dominios de aptitudes relacionadas o cuatro componentes: a) la capacidad para percibir y expresar las emociones de forma precisa; b) la capacidad para encauzar las emociones de modo que faciliten el pensamiento y el razonamiento; c) la capacidad

para comprender las emociones, especialmente el lenguaje de las emociones; y d) la capacidad para controlar las propias emociones y las de los demás. Las diferencias de los individuos entre las capacidades mencionadas repercutirán en última instancia en el hogar, la escuela, el trabajo y las relaciones personales.

A continuación se describe más exhaustivamente cada uno de sus componentes (Grewal & Salovey, 2005; Mayer, Caruso & Salovey, 2000; Salovey & Grewal, 2006; Mayer & Salovey, 1997; Salovey, Mayer & Caruso, 2002), (ver Tabla 2.1.1.1., pág. 21):

**a) *Percepción y expresión de las emociones:*** incluiría la habilidad de identificar emociones en uno mismo, con sus correspondientes correlatos físicos y cognitivos, como también en otros individuos, junto con la capacidad de expresar emociones en el lugar y modo adecuado. Sería la primera habilidad a desarrollar para poder adquirir el resto de competencias que integran la IE. El registro, la atención y la identificación de los mensajes emocionales, incluye las capacidades involucradas en la identificación de las emociones en las caras, las voces, las fotografías, la música y otros estímulos. Así las personas que son más precisas en percibir y responder a sus propias emociones, también pueden serlo con las emociones de otros, lo que les llevaría a percibir, comprender y empatizar con las emociones de los demás de un modo preciso.

**b) *Facilitación emocional del pensamiento (uso inteligente de las emociones):*** remite a la capacidad de aprovechar la información emocional para facilitar otros procesos cognitivos, como la resolución de problemas, el razonamiento, la toma de decisiones y la ejecución o el desempeño creativo. Las emociones dirigen nuestra atención a la información relevante, determinando tanto la manera en que procesamos la información como la forma de enfrentarnos a los problemas, y ciertos estados emocionales pueden crear condiciones mentales que sean favorables para el desarrollo de determinadas tareas. En definitiva es la capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento.

En un estudio realizado por Isen (1999), se observó cómo la inducción de un estado de humor positivo (mediante el visionado de vídeos cómicos), frente a un



estado neutro, ayudaba a las personas a encontrar soluciones más creativas ante los problemas. Ello explicaría también qué es lo que hace que las personas que presentan estados de ánimo cambiantes sean, no obstante, más creativas que aquéllas que presentan estados estables (Gottman, 2001).

*c) Comprensión emocional:* hace referencia al conocimiento del sistema emocional, es decir, cómo se procesa la emoción, y cómo afecta el empleo de la información emocional, a los procesos de comprensión y razonamiento. Designa la capacidad de etiquetar las emociones poniéndoles un nombre, la comprensión del significado emocional no sólo en emociones sencillas sino también en otras más complejas, reconociendo las relaciones establecidas entre los distintos estados afectivos y la evolución de unos estados emocionales a otros. Una persona dotada para comprender las emociones podría gozar de la capacidad para percibir diferencias entre emociones emparentadas: entre la alegría y el enorgullecimiento, reconocer que la irritación desatendida puede llevar a la furia, o que la envidia a menudo es experimentada en contextos que también evocan celos. De hecho, se ha demostrado de modo experimental que la facultad para diferenciar los estados emocionales de uno mismo tiene importantes implicaciones en el bienestar (Barret, Gross, Conner, & Benvenuto, 2001b). Las personas emocionalmente inteligentes saben reconocer aquellos términos empleados para describir emociones que pertenecen a una familia definida y aquellos grupos de términos que designan un conjunto confuso de emociones (Salovey, 2001). La persona que es capaz de comprender las emociones, su significado, cómo se entrelazan, cómo cambian en el tiempo... está realmente dotado para comprender importantes aspectos de la naturaleza humana y las relaciones interpersonales.

*d) Manejo de las emociones:* hace referencia a la capacidad de estar abierto tanto a estados emocionales positivos como negativos o apertura a los sentimientos, de reflexionar sobre los mismos para determinar si la información que los acompaña es útil sin reprimirla ni exagerarla, así como de regular nuestras propias emociones y las de otros.

ANTECEDENTES/  
CONCEPTUALIZACIÓN Y MODELOS EN EL ESTUDIO DE LA IE

Constituye quizás el carácter asociado con mayor frecuencia a la definición de inteligencia emocional, como consecuencia de la presión de la sociedad actual sobre la idoneidad de la regulación de nuestras emociones. Se espera que la IE nos permita librarnos de las emociones molestas en las relaciones interpersonales o filtrarlas con la esperanza de encontrar una forma de controlarlas. Aunque es una posibilidad que esto ocurra, la regulación emocional no debe ser entendida como el intento de eliminar la emoción completamente, puesto que podría ahogar la IE. Igualmente, la regulación de las emociones en otras personas es menos probable que concierna a la supresión de las emociones y estará más relacionado con redirigirlas o encauzarlas.

Los estudios han demostrado que las personas dotadas de capacidad para regular sus emociones no reprimen necesariamente las emociones negativas o su expresión. Así en un estudio realizado por Gross (Gross & Levenson, 1995; Gross, 1998) se comprobó el resultado de seguir deliberadamente dos estrategias ante situaciones desagradables: permanecer objetivo y poco implicado emocionalmente “situación de evaluación”; y esconder las emociones limitando las expresiones faciales “situación de represión”; frente al grupo control “situación de visionado” que era libre en la demostración de expresiones. El grupo de “evaluación” y “visionado” obtuvieron reacciones fisiológicas equiparables, mientras que el grupo “represión” consiguió controlar la expresión facial, pero tuvo respuestas fisiológicas insólitamente elevadas. Resultados que se corroboraban en otros estudios, demostrando los aspectos beneficiosos de la expresión emocional adecuada. Así Pennebaker (1989, 1993, 1997) comprobó cómo la expresión emocional extensa a través de la escritura resultó ser beneficiosa para la salud física y mental.

Los individuos utilizan un amplio rango de técnicas para regular las emociones. En general los métodos de regulación emocional más exitosos son aquellos en relación con el gasto de energía; técnicas de manejo del humor activas, que combinan la relajación, la dirección del estrés, los esfuerzos cognitivos (reevaluación cognitiva) y el ejercicio. Las distracciones placenteras (recados, hobbies, actividades divertidas, compras, lectura y escritura...) también son efectivas. Menos efectivas y productivas son las estrategias pasivas de

**ANTECEDENTES/  
CONCEPTUALIZACIÓN Y MODELOS EN EL ESTUDIO DE LA IE**

regulación del humor (ver la televisión, dormir, comer, la cafeína), las de reducción directa (drogas, alcohol y sexo) y pasar tiempo a solas o evitar a la persona o cosa que causa el mal humor (Fernández-Berrocal & Extremera, 2003a).

<b>Percepción y Expresión Emocional:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de las emociones en los estados subjetivos propios.</li> <li>- Identificación de las emociones en otras personas.</li> <li>- Precisión en la expresión de las emociones.</li> <li>- Discriminar entre sentimientos y entre las expresiones sinceras y no sinceras de los mismos.</li> </ul>
<b>Facilitación Emocional del Pensamiento:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Redirección y priorización del pensamiento basado en los sentimientos.</li> <li>- Uso de las emociones para facilitar el juicio (toma de decisiones)</li> <li>- Capitalización de los sentimientos para tomar ventaja de las perspectivas que ofrecen.</li> <li>- Uso de los estados emocionales para facilitar la solución de problemas y la creatividad.</li> </ul>
<b>Comprensión Emocional:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión de cómo se relacionan diferentes emociones.</li> <li>- Comprensión de las causas y las consecuencias de varias emociones.</li> <li>- Interpretación de sentimientos complejos, tales como combinación de estados mezclados y estados contradictorios.</li> <li>- Comprensión de las transiciones entre emociones.</li> </ul>
<b>Regulación Emocional:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apertura a sentimientos tanto placenteros como desagradables.</li> <li>- Conducción y expresión de emociones.</li> <li>- Implicación o desvinculación de los estados emocionales.</li> <li>- Dirección de las emociones propias.</li> <li>- Dirección de las emociones en otras personas.</li> </ul>

Tabla 2.1.1.1. Resumen del modelo de habilidades cognitivas de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997).

Estos cuatro componentes que hemos señalado: 1) Percepción y expresión emocional, 2) Facilitación emocional del pensamiento, 3) Comprensión emocional y 4) Regulación Emocional están enlazados de modo que sin el adecuado desarrollo de alguno de ellos no sería posible desarrollar el resto. Si somos incapaces de identificar

nuestras emociones, ¿cómo podremos regularlas? Así en un estudio realizado por Barret y Gross (2001a), se comprobó cómo los participantes que discriminaban qué sentimiento negativo experimentaban cada día emplearon más estrategias para controlar sus emociones. De ello se infiere que la capacidad para distinguir y calificar las emociones representa una destreza importante en el aprendizaje de cómo gestionar de forma eficiente las emociones.

Como vemos la IE, según el modelo de habilidad de Salovey y Mayer (1990), se puede utilizar sobre uno mismo (inteligencia intrapersonal) o sobre los demás (inteligencia interpersonal), lo que nos recuerda el planteamiento de Gardner (1993) en su distinción entre la inteligencia intrapersonal e interpersonal. Por otra parte, los aspectos personal e interpersonal también son bastante independientes y no tienen que darse de forma encadenada. Puede haber personas muy habilidosas para la comprensión de sus propias emociones pero con grandes dificultades a la hora de empatizar con los demás.

En un sentido amplio, la IE comprende el conocimiento tácito sobre el funcionamiento de las emociones, así como la habilidad para usar este conocimiento en nuestra propia vida (Salovey & Pizarro, 2003).

### **2.1.2. Modelo de Reuven Bar-On (1997).**

El modelo de Reuven Bar-On (1997) surgió como respuesta a la pregunta de: ¿Por qué algunos individuos son más capaces de tener éxito en la vida que otros?. Bar-On hizo una revisión sobre las características de personalidad que parecían relacionarse con el éxito en la vida, e identificó cinco áreas de funcionamiento relevantes para el éxito: a) Inteligencia intrapersonal, b) Inteligencia interpersonal, c) Adaptación, d) Gestión del estrés y e) Humor general (ver Tabla 2.1.1., pág. 27)

A pesar de la amplitud de su modelo, Bar-On (1997) es relativamente cauteloso. Aunque su modelo predice el éxito, este éxito sería el producto final del esfuerzo para alcanzar los logros. De hecho, su instrumento de evaluación, el *Emotional Quotient Inventory* (EQ-i), lo relaciona con el potencial de éxito más que el éxito en sí mismo.

Posteriormente, Bar-On (2000) redefine su modelo como un modelo comprensivo y una medida de la inteligencia social y emocional. *La inteligencia*

*social y emocional es una serie multifactorial de habilidades emocionales, personales y sociales interrelacionadas que influyen en nuestra habilidad emocional global de una forma activa y eficaz para cubrir las demandas y presiones diarias* (Bar-On, 2000, p. 385)

Bar-On considera que la IE tiene diez factores clave y los cinco restantes actuarían transversalmente potenciando los diez primeros:

1. **Autoconsideración:** apreciación exacta de uno mismo o también llamada autoestima.
2. **Conocimiento emocional de sí mismo:** la habilidad para entender y ser consciente de la emoción de uno mismo o también llamada autoconciencia emocional.
3. **Asertividad:** habilidad de expresar nuestras emociones.
4. **Empatía:** habilidad de ser consciente y entender las emociones de otros.
5. **Relaciones interpersonales:** habilidad para formar y mantener relaciones íntimas.
6. **Tolerancia al estrés:** habilidad para manejar las emociones.
7. **Control de los impulsos:** autodominio.
8. **Testar fiablemente:** habilidad para validar el pensamiento y el sentimiento de uno mismo o también llamada comprobación de la realidad.
9. **Flexibilidad:** habilidad de cambiar.
10. **Resolución de problemas:** habilidad para resolver, de naturaleza personal y social, eficazmente y constructivamente.
11. **Optimismo:** mantener una actitud positiva, incluso ante la adversidad.
12. **Autoactualización:** habilidad de ser consciente del propio potencial y hacer lo que uno quiere hacer, disfrutar haciéndolo y poder hacerlo.
13. **Felicidad:** habilidad de sentirse satisfecho con la propia vida, saber disfrutar con uno mismo y con los demás, para divertirse y expresar emociones positivas.
14. **Independencia:** habilidad de autodirigir y autocontrolar los propios pensamientos y actuaciones y estar libre de dependencias emocionales.

**15. Responsabilidad social:** habilidad de mostrarse como un miembro de un grupo social cooperativo, contributivo y constructivo.

Estos factores correlacionan de manera positiva con la IE y la inteligencia social, además tienden a facilitar la habilidad global de esta medida para cubrir eficazmente las demandas y presiones diarias (Mestre & Guil, 2003).

Como podemos ver el modelo teórico de Bar-On combina lo que se puede calificar como habilidades emocionales (autorregulación, autoconocimiento emocional) con otras características distintas a éstas, como la independencia personal o el humor general que podrían considerarse factores de personalidad, lo que conduce a incluirlo dentro de los modelos mixtos (Mayer, Salovey & Caruso, 2000a, 2000b).

Recientemente, Bar-On (2006) ha considerado a la inteligencia socio-emocional como *“la interrelación de competencias sociales y emocionales que determinan el modo efectivo en el que nos comprendemos a nosotros mismos y nos expresamos, cómo entendemos a otros, cómo nos relacionamos con ellos y cómo afrontamos las demandas del día a día”*. El acento en factores no cognitivos sigue siendo patente en sus formulaciones y su objetivo sigue siendo el mismo, encontrar los componentes o factores clave del funcionamiento socio-emocional que permiten al individuo un mejor bienestar psicológico.

### **2.1.3. Modelo de Daniel Goleman (2000).**

Goleman (1995) en su modelo original partió de la perspectiva de Salovey y Mayer (1990) e incluyó términos propios de otras áreas de la Psicología (Personalidad, Social o Básica), dejando atrás una perspectiva exclusivamente cognitiva. Su visión del concepto de IE es más general, llegando a afirmar, que el viejo concepto denominado “carácter” integra todas las habilidades que representan la IE, implicando competencias o habilidades cognitivas junto a atributos de personalidad. De este modo se encuadra dentro de los modelos denominados mixtos.

Goleman definió un modelo basado en competencias personales y sociales, rehusando utilizar el término de IE y denominando su propuesta como un modelo de competencias emocionales.

Las **competencias personales** incluyen:

- a) *El conocimiento de las propias emociones*: es decir, el conocimiento de uno mismo, la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece, constituye la piedra angular de la IE.
- b) *La capacidad para controlar las emociones*: habilidad básica que nos permite controlar nuestros sentimientos y adecuarlos al momento.
- c) *La capacidad de motivarse a sí mismo*: esta habilidad ayuda a aumentar la competencia no sólo social sino también la sensación de eficacia en las tareas que se acometen.

Las **competencias sociales** incluyen:

- d) *El reconocimiento de las emociones ajenas*: la empatía, es decir, la capacidad para poder sintonizar con las señales sociales sutiles que indican qué necesitan o qué quieren los demás.
- e) *El control de las relaciones*: es una habilidad que presupone relacionarnos adecuadamente con las emociones ajenas.

El modelo de Goleman (1998b) se amplió posteriormente añadiendo más de una veintena de características a estas cinco áreas principales señaladas en el modelo original. Este modelo fue adaptado para predecir el éxito personal en el ámbito laboral y en el de las organizaciones, y sus características fueron identificadas como las propias de los empleados más brillantes y con más éxito en las organizaciones (Goleman, 2001). Sin embargo, según él, con seis competencias que posea una persona bastaría para ser eficaz en su entorno.

En su modelo más reciente Boyatzis, Goleman y Rhee (2000), además de seguir sustentándose en la teoría de Salovey y Mayer (1990), recogen e integran aportaciones de la Sociobiología (Wilson, 1974); de los trabajos sobre inteligencia de Sternberg (1988, 1990, 1994, 1996a, 1996b); del manejo del sentimiento de culpa y las obsesiones de Tice y Baumeister (1993); del optimismo de Seligman (1990), de la creatividad y del “flujo creativo” de Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi (1988) o de las aportaciones de Le Douarin (1989, 1993, 1996) sobre el papel que tiene la amígdala en el control de las emociones, entre otros (ver Mestre, Palmero & Guil, 2004). Este modelo

**ANTECEDENTES/**

**CONCEPTUALIZACIÓN Y MODELOS EN EL ESTUDIO DE LA IE**

presenta cuatro dimensiones principales subdivididas en veinte competencias (ver Tabla 2.1.1., pág. 27). Cada una de estas dimensiones es la base para el desarrollo de posteriores competencias emocionales relacionadas con el éxito en las organizaciones (Goleman, 2001).

Goleman (1995; 1998a; 1998b) ha proclamado la validez predictiva de su modelo mixto y sitúa a la IE como responsable del éxito en el hogar, en la escuela y en el trabajo, en un porcentaje que debería superar al éxito determinado por el cociente intelectual (CI). Sin embargo todavía queda una larga trayectoria de investigación para contrastar las predicciones de este modelo.

Salovey et al. (2001) han destacado las deficiencias e incompatibilidades que este modelo presenta con el suyo propio sobre el procesamiento cognitivo de la información emocional.

Por último señalar que las propuestas de Goleman han tenido especial repercusión dentro del campo de la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, sin embargo, no se le puede considerar un modelo explicativo como tal (Mestre, Guil, Carreras & Braza, 2000).



**ANTECEDENTES/  
CONCEPTUALIZACIÓN Y MODELOS EN EL ESTUDIO DE LA IE**

A continuación presentamos una tabla resumen con los modelos actuales en inteligencia emocional:

Mayer & Salovey (1997)	Bar-On (1997, 2000)	Modelo reformulado de Boyatzis, Goleman y Rhree (2000)
<p><b>Definición:</b>  <i>“IE como un conjunto de habilidades, básicas y complejas, dirigidas a unificar las emociones y el razonamiento, esto es, usar las emociones para facilitar el razonamiento y los procesos de pensamiento, y usar nuestro razonamiento para pensar de forma inteligente acerca de nuestras emociones”</i></p>	<p><b>Definición:</b>  <i>“IE como un conjunto de rasgos emocionales y rasgos de personalidad que interactúan de forma constante en el sujeto para asegurar su adaptación al medio”(Bar-On, 1997).</i></p>	<p><b>Definición:</b>  <i>“ IE como un conjunto de competencias y rasgos de personalidad necesarias para el desempeño efectivo dentro del ámbito organizacional”</i></p>
<p><b>Componentes principales:</b></p> <p><i>Percepción y expresión emocional:</i> identificación de emociones propias y ajenas y expresión en el lugar y la forma adecuada.</p> <p><i>Habilidad de usar las emociones para facilitar el pensamiento:</i> las emociones dirigen la atención, determinan la forma en que nos enfrentamos a los problemas y en la que procesamos la información de un modo productivo.</p> <p><i>Comprensión de las emociones y los sentimientos:</i> habilidad para etiquetar las emociones, comprender su significado y la evolución de unos estados emocionales a otros.</p> <p><i>Habilidad para manejar las emociones:</i> habilidad para permanecer abierto a los sentimientos, regular y manejar de forma refleja las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual, en uno mismo y en los demás.</p>	<p><b>Componentes principales:</b></p> <p><i>Inteligencia intrapersonal:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoconciencia emocional.</li> <li>- Autoestima.</li> <li>- Autoactualización.</li> <li>- Asertividad.</li> <li>- Independencia.</li> </ul> <p><i>Inteligencia interpersonal:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Empatía.</li> <li>- Relaciones interpersonales.</li> <li>- Responsabilidad social.</li> </ul> <p><i>Adaptación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Solución de problemas.</li> <li>- Comprobación de la realidad.</li> <li>- Flexibilidad.</li> </ul> <p><i>Gestión del estrés:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tolerancia al estrés.</li> <li>- Control de impulsos.</li> </ul> <p><i>Humor general:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Felicidad.</li> <li>- Optimismo.</li> </ul>	<p><b>Componentes principales:</b></p> <p><i>Autoconciencia:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conciencia emocional.</li> <li>- Evaluación de uno mismo.</li> <li>- Autoconfianza.</li> </ul> <p><i>Automanejo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Autocontrol.</li> <li>- Fidelidad.</li> <li>- Coherencia.</li> <li>- Confianza.</li> <li>- Adaptabilidad.</li> <li>- Orientación al logro.</li> <li>- Iniciativa.</li> </ul> <p><i>Conciencia social:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Empatía.</li> <li>- Orientación al servicio.</li> <li>- Comprensión organizativa.</li> </ul> <p><i>Manejo de las relaciones sociales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo de los demás.</li> <li>- Liderazgo.</li> <li>- Influencia.</li> <li>- Comunicación.</li> <li>- Manejo de conflictos.</li> <li>- Impulso del cambio.</li> <li>- Desarrollo de relaciones.</li> <li>- Trabajo en equipo.</li> </ul>
Modelo de Habilidad	Modelo Mixto	Modelo Mixto

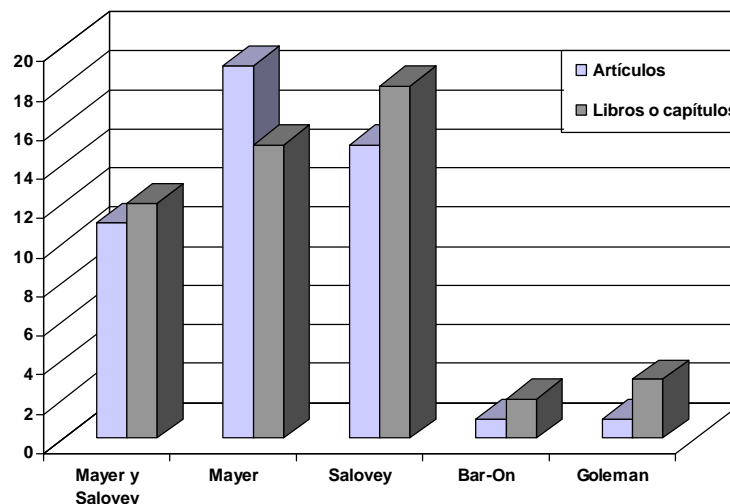
Tabla 2.1.1. Modelos actuales en Inteligencia Emocional. Adaptado de Mayer et al. (2000a, 2001b)

## ANTECEDENTES/ CONCEPTUALIZACIÓN Y MODELOS EN EL ESTUDIO DE LA IE

Dentro del campo de la IE y sus diferentes modelos, expuestos hasta el momento, podemos señalar cómo el grupo de investigación de Salovey y Mayer ha realizado el mayor esfuerzo en desarrollar una visión científica del concepto, elaborando un modelo teórico bien contrastado (Extremera, 2003; Extremera & Fernández-Berrocal, 2001), convirtiéndose en el marco teórico de referencia dentro del estudio de la IE (Mestre & Guil, 2003; Vallés & Vallés, 2003), interesándose de manera temprana por diseñar métodos de evaluación del concepto (siendo pioneros en este sentido) (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995), refinando formas de medición cada vez más objetivas como correspondería a una inteligencia genuina (Mayer, Caruso & Salovey, 1999; Mayer, Salovey & Caruso, 1999; 2001), llegando a considerarse por algunos autores como el único modelo que puede contribuir con aportaciones interesantes al campo de la psicología (Matthews et al., 2002)

Por último, este es el modelo teórico que más repercusión ha tenido a nivel de investigación, siendo Mayer y Salovey los autores que mayor número de publicaciones han presentado tanto de forma conjunta como por separado (ver la revisión realizada por Extremera & Fernández-Berrocal, (2004a), Salguero, Iruarrizaga & Fernández-Berrocal, 2004; Fernández-Berrocal & Extremera, 2006a), (ver gráfica 2.1.1.).

Gráfica 2.1.1. Publicaciones en IE (Extremera y col., 2004; Salguero y cols., 2004)



**ANTECEDENTES/**

**CONCEPTUALIZACIÓN Y MODELOS EN EL ESTUDIO DE LA IE**

Así, considerar la IE como un conjunto de habilidades mentales que nos permite comprender y expresar nuestras emociones y las emociones ajenas, así como usar la información emocional para mejorar nuestro razonamiento, abrirnos a las emociones, a la vez que podemos conducirlas en nuestro beneficio se vislumbra como la alternativa más acertada a la hora de abordar el estudio de la IE, un alternativa centrada en el procesamiento de la información emocional como si de cualquier otra inteligencia se tratase. De hecho entre las múltiples definiciones aparecidas, una de las más aceptadas es aquella propuesta por Mayer y Salovey que plantea la IE como una habilidad para procesar la información emocional (Mayer, Caruso & Salovey, 2000; Mayer & Cobb, 2000; Mayer & Salovey, 1997).

Por todo lo señalado anteriormente seguiremos el modelo de Mayer y Salovey (1997) en el desarrollo de este trabajo, como uno de los modelos teóricos sobre IE más coherentes y rigurosos, que ha demostrado suficiente robustez científica y viabilidad a lo largo de más de una década de incesantes investigaciones.

No obstante, los modelos citados anteriormente deben considerarse complementarios, pues enfatizan la existencia de dominios compartidos (Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000a; Salovey & Mayer, 1990) y como señalan Fernández-Berrocal y Extremera (2006b) la existencia de distintas aproximaciones teóricas al concepto de IE no debe considerarse como una debilidad conceptual en este campo, sino, como un signo de robustez y madurez teórica.

## **2.2. MEDIDAS DE EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL BASADAS EN EL MODELO DE SALOVEY Y MAYER (1990).**

El desarrollo de modelos teóricos en IE ha conllevado paralelamente el establecimiento de medidas para su evaluación, convirtiéndose, la elaboración de instrumentos adecuados de medida, en un nuevo campo de trabajo que ha suscitado el interés de numerosos investigadores. Se han llevado a cabo investigaciones rigurosas y controladas encaminadas a demostrar la validez predictiva, divergente, convergente y de criterio de la IE, al tiempo que se evaluaba la validez de los diferentes instrumentos. El refinamiento de los instrumentos de medida de la IE y su utilización en función de los objetivos del investigador ha permitido un mayor avance en el área de su evaluación.

Desde 1990, cuando se publica en una revista científica la primera escala de medición de ciertos aspectos relacionados con la IE (Mayer, DiPaolo, & Salovey, 1990), comienzan a proliferar este tipo de medidas, bien siguiendo el modelo de Mayer y Salovey (1997) (Modelo de habilidad) o de nuevos planteamientos o Modelos Mixtos (Bar-On, 1997; Goleman, 2001).

Cada uno de estos modelos ha desarrollado instrumentos psicométricos para la medida de la IE que podríamos clasificar en dos grandes grupos. Por un lado, los *cuestionarios o medidas de autoinforme*: las cuáles hacen referencia a la información que el sujeto nos proporciona acerca de la percepción que tiene sobre su propia IE o sobre la de una tercera persona, respondiendo una serie de cuestiones clave, compuestas por enunciados verbales cortos, en los que la persona estima sus niveles en determinadas habilidades emocionales. Por otro lado las *medidas de ejecución o pruebas de habilidad*: se asemejan a las pruebas tradicionales de medición del rendimiento cognitivo o pruebas de inteligencia, donde a los sujetos se les plantea resolver determinados problemas emocionales y posteriormente su respuesta es comparada con criterios de puntuación predeterminados y objetivos (Mayer, 2001; Mayer, Salovey & Caruso, 1999).

A continuación citaremos las medidas científicas de IE vigentes a través de una tabla resumen y haremos un análisis crítico más exhaustivo de las medidas de autoinforme y habilidad basadas en la formulación del Modelo de Salovey y Mayer (1990), por su mayor rigor en el estudio de la IE y por ser el modelo que fundamenta este trabajo (para una

**ANTECEDENTES/  
MEDIDAS DE EVALUACIÓN DE LA IE**

mayor revisión ver Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre & Guil, 2004; Ciarrochi, Chan, Caputi & Roberts, 2001; Mayer, Caruso & Salovey, 2000; McCann, Matthews, Zeidner & Roberts, 2003; Salovey, Woolery & Mayer, 2001).

**ANTECEDENTES/  
MEDIDAS DE EVALUACIÓN DE LA IE**

MODELOS	MEDIDAS DE EVALUACIÓN	COMPONENTES
<b><u>1. MODELOS DE HABILIDAD:</u></b>		
<u>1.1. Modelo original de Salovey y Mayer, (1990).</u>	a) “Trait Meta-Mood Scale-48”, TMMS-48 (Salovey, Goldman, Turvey y Palfai, 1995).  - Medida de autoinforme. - Índice de IE percibida. - Sólo aspectos intrapersonales.	1. Atención emocional. 2. Claridad emocional. 3. Regulación emocional.
	b) “Trait Meta-Mood Scale-24”, TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).	- Versión española, mantiene los mismos componentes que el TMMS-48.
	c) “Schutte Self Report”, SSRI (Shutte et al, 1998).  - Medida de autoinforme. - Aspectos intra e interpersonales.	1. Percepción emocional. 2. Manejo de las emociones. 3. Manejo de las emociones ajenas. 4. Utilización de las emociones.
<u>1.2. Modelo revisado de Mayer y Salovey, (1997).</u>	a) “Multifactorial Emotional Intelligence”, MEIS (Mayer, Caruso y Salovey, 1999)  - Medida de ejecución.	1. Percepción emocional. 2. Asimilación emocional. 3. Comprensión emocional. 4. Manejo emocional.
	b) “Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test”, MSCEIT V. 1.1 y V. 2.0 (Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Mayer, Salovey y Caruso, 2002a).	- Versión revisada del MEIS, mantiene los mismos componentes que su antecesora.
<b><u>2. MODELOS MIXTOS:</u></b>		
<u>1.1. Modelo reformulado de Goleman (Boyatsis, Goleman y Rhee, 2000).</u>	a) “EQ-test” (Goleman, 1995).  - Medida de autoinforme.	1. Conocimiento de las propias emociones. 2. Control de las propias emociones. 3. Capacidad de motivarse a uno mismo. 4. Reconocimiento de emociones ajenas. 5. Control de las relaciones.
	b) “Emotional Competence Inventory”, ECI (Boyatsis et al., 2000).  - Medida de autoinforme. - Evalúa perfiles de competencia exitosa en el entorno laboral. - Permite la evaluación de observadores externos: superiores, subordinados o compañeros de trabajo.	1. Auto-conciencia. 2. Auto-manejo. 3. Conciencia social. 4. Manejo de las relaciones.
<u>1.2. Modelo de Bar-On (1997).</u>	a) “Bar-On Emotional Quotient Intelligence”, EQ-I (Bar-On, 1997).  - Medida de autoinforme. - Medida estimadora de la inteligencia emocional y social de las personas.	1. Inteligencia interpersonal. 2. Inteligencia intrapersonal. 3. Adaptación. 4. Gestión del estrés. 5. Humor general.
	b) EQ-i Short. - Versión reducida, mantiene la misma estructura que su predecesora. c) EQ-360. - Medida de IE desde un observador externo. d) EQ-Interview. - Entrevista semiestructurada dirigida a comprobar los datos del EQ-i.	

Tabla 2.2.1. Medidas de evaluación de la IE. Adaptado de Salguero, Iruarrizaga y Fernández-Berrocal (2004)

### 2.2.1. Autoinformes.

Este método de evaluación ha sido el más tradicional y utilizado en el campo de la psicología y está mostrando su utilidad en el campo de la IE y el manejo efectivo de las emociones.

#### 2.2.1.1. “Trait-Meta Mood Scale-48” (Salovey et al., 1995).

El grupo de investigación de Salovey y Mayer hizo el primer intento razonable de operacionalización del término IE con la llamada “*Trait-Meta Mood Scale-48*” (TMMS-48), (Salovey et al., 1995). A través de 48 ítems, sobre una escala tipo Likert de 5 puntos, (1= Totalmente en desacuerdo, 5= Totalmente de acuerdo) las personas se valoran a sí mismas en su capacidad percibida en distintas competencias y destrezas emocionales, a las que el grupo de investigación de Salovey denominan inteligencia emocional percibida (IEP) para diferenciarla de las medidas de ejecución (Salovey, Stroud, Woolery, & Epel, 2002; Salovey, Woolery & Mayer, 2001). La TMMS-48 contiene tres dimensiones claves de la inteligencia emocional intrapersonal: *Atención a los propios sentimientos* (21 ítems), grado en el que las personas creen prestar atención a sus emociones y sentimientos (ej. “Pienso en mi estado de ánimo constantemente”), *Claridad emocional* (15 ítems), grado en el que las personas creen percibir sus emociones (ej. “Frecuentemente me equivoco con mis sentimientos”) y *Reparación de las propias emociones* (12 ítems), grado en el que el sujeto cree poder regular sus estados emocionales negativos y prolongar los positivos (ej. “Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista”). Esta escala ha sido una de las más utilizadas en el ámbito científico y aplicado. El grupo de Salovey diseñó una versión reducida del TMMS que consta de 30 ítems (Salovey et al., 1995), corroborándose sus propiedades psicométricas (Lee & Lee, 1997).

Davies, Stankov y Roberts (1998) encontraron que entre todas las medidas de autoinforme sujetas a revisión, de un total de diez, la que reflejó mejores propiedades psicométricas fue la escala del TMMS-48. La bibliografía existente ha

dejado patente la consistencia interna de la TMMS-48 en su estructura basada en tres factores (atención, claridad y reparación), desde una perspectiva intrapersonal (Mayer & Salovey, 1993; Salovey, et al., 1995; Salovey & Mayer, 1990), y de su capacidad predictiva (ver revisión realizada por Extremera & Fernández-Berrocal, 2005a; Extremera, Fernández-Berrocal et al., 2004, p. 216). Tett, Fox, y Wang, (2005), tras la revisión de los estudios sobre seis de los autoinformes más utilizados en IE, entre ellos el TMMS-48, informaron de su fiabilidad (consistencia interna, test-retest), validez (de contenido, criterio, constructo y estructural) y distinción con respecto a otros rasgos o dominios, como la personalidad (Tett et al., 2005), confirmando que el rasgo de la IE puede ser medido utilizando pruebas de autoinforme y conceptualizado como un dominio multidimensional distintivo.

En España, actualmente existe una adaptación al castellano del TMMS-48 por el grupo de investigación de Fernández-Berrocal, es la TMMS-24, una versión reducida con propiedades psicométricas muy similares a la escala original inglesa (Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos & Ravira, 1998; Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004). Es la herramienta de evaluación de IE más utilizada en población hispanohablante y se ha convertido en un referente. También ha sido validada y adaptada recientemente al portugués con adecuadas propiedades psicométricas, como ocurría con la versión española e inglesa (Lima de Figueiredo Queirós, Fernández-Berrocal, Extremera, Carral & Queirós, 2005).

Diversos estudios han utilizado el TMMS (en cualquiera de sus versiones) como una medida de autoinforme y han documentado su relación con otras conductas tanto en ambiente de laboratorio como en escenarios reales (ver Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera, & Pizarro, 2006; Otto, Döring-Seipel, Grebe, & Lantermann, 2001)

En algunos estudios realizados en los países anglosajones con el TMMS se ha utilizado una puntuación total a través de la suma de sus tres factores, ya que los tres componentes tenían un sentido positivo en la predicción de resultados vitales. En cambio, en los estudios realizados en muestra hispano-hablante el factor Atención emocional no predice positivamente las variables criterio relevantes sino que, con frecuencia, lo hace en sentido negativo lo que ha revelado la existencia de un perfil



diferencial en sus componentes (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005a). Así, las personas con alta IE tienen un modelo caracterizado por puntuaciones de moderadas a bajas en Atención Emocional y altas puntuaciones en Claridad y Reparación (Extremera & Fernández-Berrocal, 2002a; Extremera & Fernández-Berrocal, 2005a; Fernández-Berrocal, Ramos, & Extremera, 2001; Salovey et al., 1999; Salovey et al., 1995; Thayer, Rossy, Ruiz-Padial, & Johnsen, 2003).

También se ha documentado una dependencia secuencial entre los componentes de la IE: Atención, Claridad y Reparación. La Reparación emocional ha sido predicha por la Claridad (Salovey et al., 1995), y ambas correlacionan entre sí de manera significativa, al igual que los factores de Atención y Claridad. Sin embargo, no se encuentran correlaciones significativas entre Atención y Reparación (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005a; Fernández-Berrocal, Ramos & Orozco, 1999; Salovey et al., 2002).

Al respecto, y cómo ya habíamos comentado sobre los componentes del modelo de Mayer y Salovey (1997), Extremera y Fernández-Berrocal (2005a) señalan que una persona no puede diferenciar entre las emociones si primero no las atiende y que no podrá repararlas o manejarlas eficazmente a menos que sepa cuáles son. El factor Claridad está muy relacionado con la Atención, las personas que identifican con facilidad sus emociones pasan menos tiempo prestándoles atención a estas, invirtiendo menos recursos cognitivos lo cual les permitirá evaluar las alternativas de acción, mantener sus pensamientos en otras tareas o bien llevar a cabo estrategias de afrontamiento más adaptativas (Gohm & Clore, 2002b; Gohm, Baumann & Snizek, 2001). A su vez, las personas con alta capacidad de diferenciación de la experiencia emocional tienen más posibilidades de regular sus emociones (Feldman-Barret, Gross, Conner & Benvenuto, 2001)

#### **2.2.1.2. “Schutte Self Report” (Schutte et al., 1998).**

Otro instrumento similar a los anteriores, basado en el modelo original de Salovey y Mayer (1990), fue el creado por Schutte y colaboradores en 1998, el “*Schutte Self Report*” (SSRI), también denominado posteriormente “*Self-Rated Emotional Intelligence Scale*” (SREIS) o “*Self-Rated Emotional Intelligence Test*”

(SREIT). A través de 33 ítems esta escala incluye aspectos tanto intra como interpersonales y proporciona una única puntuación de inteligencia emocional (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden & Dornheim, 1998, adaptación al castellano por Chico, 1999). Sin embargo, investigaciones posteriores han encontrado que esta escala se puede dividir en cuatro subfactores: 1) Percepción emocional, 2) Manejo de emociones propias, 3) Manejo de las emociones de los demás y 4) Utilización de las emociones (Petrides & Furnham, 2000b; Saklofske, Austin, & Minski, 2003). No obstante, algunos autores afirman que el cuarto factor tiene poca fiabilidad y suele excluirse en las investigaciones (Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001; Ciarrochi, Deane & Anderson, 2002; Saklofske et al., 2003) y otros, como Brackett y Mayer (2003), únicamente encontraron un factor perteneciente a la percepción emocional.

En general, para algunos autores esta escala cuenta con claras evidencias de fiabilidad y validez discriminativa, con un carácter distintivo de otras variables de personalidad y de una demostrada capacidad predictiva (Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001; Goldenberg, Matheson, & Mantler, 2006; Schutte & Malouff, 1998; Schutte, Malouff, Simunek, Hollander, & McKenley, 2002; Schutte, Schuettpelez, & Malouff, 2001; Tett et al., 2005), aunque no para otros (Brackett & Geher, 2006; Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner & Salovey, 2005, 2006; Matthews et al., 2002; Saklofske et al., 2003). En este cuestionario se constatan ciertas debilidades: en primer lugar, la estructura factorial de la escala no se ajusta a un único factor general de IE, tal como propusieron los autores originalmente, y tampoco se ajusta exactamente a la teoría del modelo original de Salovey y Mayer (1990) y, en segundo lugar, la escala presenta problemas de aquiescencia debido a la escasez de ítems en sentido negativo. Actualmente existe una versión mejorada compuesta por 41 ítems que comprende tres factores: evaluación emocional, utilización de las emociones y regulación emocional (Austin, Saklofske, Huang, & McKenney, 2004) aunque los propios autores sugieren mayor investigación en el desarrollo de esta medida.

#### **2.2.1.3. Cuestionarios de evaluación de observadores externos.**

**ANTECEDENTES/  
MEDIDAS DE EVALUACIÓN DE LA IE**

Otro grupo de medidas de evaluación basadas en los autoinformes, que hemos de resaltar por ser de gran interés para nuestro estudio, son los *cuestionarios de evaluación de observadores externos o evaluación 360°*: este tipo de procedimientos se considera un medio eficaz para evaluar la inteligencia emocional interpersonal, es decir, indica el nivel de habilidad emocional percibida por los demás. En ellos se solicita la estimación, por parte de las personas cercanas al sujeto en cuestión, sobre cómo es percibido con respecto a su interacción con el resto de personas, su manera de resolver los conflictos o bien su forma de afrontar las situaciones de estrés. Esta forma de evaluación es complementaria al primer grupo de medidas y sirve de información adicional, y como medida para evitar posibles sesgos de deseabilidad social.

Algunos cuestionarios, como el “Bar-On Emotional Quotient Inventory” (EQ-i) de Bar-On (1997) incluye un instrumento complementario, el EQ-360 de observación externa. El equipo de Boyatzis et al. (2000), también incorpora en el “Emocional Competente Inventory” (ECI), un “enfoque 360°”. A continuación presentamos un ejemplo, extraído de Extremera y Fernández-Berrocal (2003) sobre la forma de evaluar el nivel de capacidad emocional interpersonal basándose en un método de observación externa:

*Instrucciones: A continuación te presentamos una serie de afirmaciones que describen formas de ser o comportamientos generales de las personas. Lea atentamente cada frase y valora a tu compañero ..... en cada una de ellas.*

*Indica por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas usando la siguiente escala y marcando con una X en la casilla correspondiente.*

1	2	3	4	5
NADA DE ACUERDO	ALGO DE ACUERDO	BASTANTE DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO

¿Es capaz de entender a la gente?	1	2	3	4	5
¿Es una persona a la que se le pueden contar problemas personales?	1	2	3	4	5
¿Maneja bien las situaciones de conflicto o estrés?	1	2	3	4	5

Este tipo de metodología adolece también de algunas limitaciones. Primero, se trata de una evaluación basada en observaciones de otra persona con sus respectivos sesgos perceptivos. Segundo, ya que es difícil que un observador esté en todas las situaciones con la persona en concreto y es sabido que la forma de comportarnos varía en función del contexto, la información que nos proporciona esta metodología está restringida a un contexto determinado. Tercero, con este procedimiento es difícil obtener datos sobre las habilidades emocionales intrapersonales tales como la capacidad de conciencia emocional, atención afectiva o claridad emocional interna. No obstante, esta metodología aporta nueva información no facilitada por las medidas de autoinforme. A través de la evaluación por observadores externos se obtiene información muy valiosa sobre cómo percibe el sujeto a las personas que le rodean a nivel socio-emocional y es de gran utilidad para evaluar destrezas relacionadas con las habilidades interpersonales, la falta de autocontrol y los niveles de impulsividad y de manejo emocional en situaciones de conflicto social (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003).

#### **2.2.1.4. Ventajas e inconvenientes de la utilización de los autoinformes.**

La IE conceptualizada como una habilidad muy a menudo ha sido evaluada utilizando medidas de autoinforme (Barchard & Hakstian, 2004; Mayer & Stevens, 1994; Salovey et al., 1995; Schutte et al., 1998). No obstante, Mayer y Salovey conciben la inteligencia emocional como una inteligencia genuina y consideran deficiente una evaluación exclusivamente basada en cuestionarios de papel y lápiz o autoinformes y abogan por la utilización de métodos similares a los utilizados en la medición de la inteligencia general o analítica (Bracket & Salovey, 2006; Mayer Caruso & Salovey, 2000; Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2003; Mayer, Salovey & Caruso, 2004b). Estos autores advierten que los cuestionarios de IE pueden verse afectados, en primer lugar, por los propios sesgos perceptivos y de memoria provocados por la evaluación subjetiva del propio sujeto sobre su capacidad para manejar emociones (Brackett, & Mayer, 2003; Lane, Ahem, Schwartz & Kaszniak, 1997; Lundh, Johnsson, Sundqvist & Olsson, 2002; Mayer Caruso & Salovey, 1999). En segundo lugar, el problema de la aquiescencia,

responder siempre la misma casilla de respuesta independientemente del ítem (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004a) y, en tercer lugar, la tendencia a falsar la respuesta para crear una imagen más positiva (Ciarrochi, Chan, Caputi et al., 2001; Mayer, Caruso & Salovey, 2000; Mayer, Salovey & Caruso, 2000a; Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2001; Schutte et al., 1998), lo que se conoce como deseabilidad social. En relación a esta última dificultad, se han sugerido soluciones para solventarla, como la utilización de ítems de sinceridad para cuantificar la distorsión en las respuestas de los sujetos (ej. EQ-i; Bar-On, 1997) o bien el uso de evaluaciones de observadores externos allegados a la persona para comparar sus contestaciones (ej. ECI; Boyatzis et al., 2000).

Otro aspecto interesante es el problema de las correlaciones moderadas, a veces incluso altas, que este tipo de medidas presentan con variables de personalidad (Barchard & Hakstian, 2004; Brackett & Mayer, 2003; Brackett & Salovey, 2006; Davies et al., 1998; Dawda & Hart, 2000; Saklofske et al., 2003), lo que podría explicar la mayor validez predictiva de las medidas de auto-informe frente a las medidas de habilidad. Otra alternativa explicativa a la mayor predictibilidad de lo autoinformes podría ser, el método de varianza compartida para aquellas variables criterio evaluadas (ej.: depresión, ansiedad), también, a través de autoinformes (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004a). Por otro lado, investigaciones recientes señalan que estas correlaciones entre autoinformes no son debido únicamente al método de varianza compartida porque autoinformes de IE correlacionan significativamente con otras medidas no consideradas de autoinforme (Lumley, Gustavson, Partridge, & Labouvie-Vief, 2005). A esto se suma el apoyo adicional de diversos estudios sobre la validez incremental de las medidas de autoinforme en IE y, entre ellas la TMMS, como única varianza en los resultados de diversas variables criterio (felicidad, satisfacción de vida, soledad, depresión y ansiedad) independientemente de la personalidad (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005b; Fernández-Berrocal, Alcaide et al., 2006; Livingstone & Day, 2005; Saklofske et al., 2003).

Por ello, en el terreno emocional, es indiscutible la utilidad de las medidas de auto-informe en comparación con las medidas de ejecución (Goldenberg et al., 2006): proporcionan información sobre experiencias y creencias internas y evalúan

procesos de conciencia relacionados con el pensamiento emocional (que difícilmente se conseguirían con las medidas de ejecución), requieren menor cantidad de tiempo en su cumplimentación, son fáciles de administrar, tan solo son necesarias unas breves instrucciones y pueden realizarse de forma colectiva o de modo privado, sin excesivas explicaciones (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004a).

### 2.2.2. Pruebas de habilidad

En la medida que la IE es considerada una forma de inteligencia, algunos autores (Mayer, Caruso, Salovey, 1999; Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2001) consideran que puede evaluarse mediante diferentes tareas emocionales de la misma manera que ocurre con el cociente intelectual (CI).

Los instrumentos para medir la inteligencia emocional que vamos a describir no evalúan todos los aspectos posibles de la inteligencia emocional, captan sólo una parte, los aspectos intrapersonales. Aunque parece, por los resultados que relacionan esta medida con una mejor calidad en las relaciones interpersonales, que la parcela evaluada es lo suficientemente representativa (Brackett, Mayer & Warner, 2004; Lopes, Brackett, Nezlek, Schütz, Sellin & Salovey, 2004; Lopes, Salovey & Straus, 2003; Vorbach, 2002).

Las pruebas de habilidad surgen para suplir los problemas de sesgos que presentan los autoinformes. El objetivo de las pruebas de habilidad es, por una parte, evitar la falsación de las respuestas por los propios sujetos en situaciones donde una imagen positiva es deseable y, por otra, disminuir los sesgos perceptivos y situacionales provocados por los observadores externos. Existen dos medidas de habilidad para evaluar la IE desde este acercamiento, la “*Multifactor Emotional Intelligence Scale*” (MEIS) (Mayer, Caruso & Salovey, 1999) y su versión mejorada y reducida el “*Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*” (MSCEIT) (Mayer, Salovey & Caruso, 2000; Mayer, Salovey & Caruso, 2002; Mayer et al., 2003). El MSCEIT fue diseñado para solventar las dificultades presentadas por su predecesora la MEIS. Ambas medidas abarcan cuatro áreas de la inteligencia emocional propuesta en la definición de Mayer y

Salovey, (1997): 1) percepción emocional, 2) asimilación emocional, 3) comprensión emocional y 4) regulación afectiva.

Se han desarrollado dos versiones del MSCEIT, la versión v.1.1. (Mayer, Salovey & Caruso, 2000) y el MSCEIT v.2.0. (Mayer et al., 2002; adaptación al castellano por Extremera y Fernández-Berrocal, 2002b), que es una versión más corta y está diseñada para ser utilizada tanto en el ámbito profesional como en investigación. Este último está compuesto por 8 tareas y 141 ítems en total y cada factor se compone de dos grupos de tareas. Todavía no hay demasiados datos empíricos con este instrumento y aunque los hallazgos preliminares son bastante prometedores, con propiedades psicométricas bastante adecuadas (Ashkanasy & Daus, 2005; Brackett, Rivers et al., 2005; Brackett & Mayer, 2003; Brackett & Salovey, 2006; Daus & Ashkanasy, 2005; Day & Carroll, 2004; López et al., 2003; Mayer et al., 2002; Mayer et al., 2003; Mayer, Salovey & Caruso, 2004a; Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2001, 2003; Salovey, Mayer, Caruso & Lopes, 2002; Yousefi, F., 2006), otras investigaciones proporcionan sólo apoyo parcial al respecto, por lo que se requiere mayor investigación (McEnrue & Groves, 2006; Palmer, Gignac, Manocha & Stough, 2005).

Algunos de los inconvenientes que presentan la MEIS y el MSCEIT son:

- Ü las pruebas son muy contextuales y deben adaptarse en función de la población que se vaya a evaluar (Brackett & Salovey, 2006; Matthews et al., 2004).
- Ü son para personas con una edad superior a 17 años, tanto por las situaciones emocionales que se presentan como por la capacidad de comprensión que requieren, y así se ha demostrado en recientes estudios donde (aunque las medidas de ejecución no informan de cierto solapamiento con medidas de personalidad) este tipo de medida ha mostrado una fuerte relación con la edad (Goldenberg et al., 2006) y la inteligencia verbal o nivel educativo (Goldenberg et al., 2006; Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews & Roberts, 2005),
- Ü presentan menor validez predictiva que los auto-informes (Brackett & Mayer, 2003; Brackett, Rivers et al., 2006).

- Ü se requieren explicaciones detalladas para la ejecución de cada una de las tareas y mucho más tiempo para su cumplimentación en comparación con las medidas de autoinforme (aproximadamente una hora en cumplimentar el MEIS y 35 minutos con relación al MSCEIT), por tanto, esta mayor longitud de las medidas aumenta el riesgo de posibles sesgos en las respuestas debido al cansancio.
- Ü algunos autores puntualizan la capacidad de estas pruebas para evaluar la habilidad en IE, afirmando que mas bien evalúan el conocimiento de las estrategias emocionales efectivas para manejar diferentes situaciones y no la capacidad o habilidad actual para implementar esas estrategias en la vida cotidiana (Lopes, Côté & Salovey, 2006)
- Ü los métodos de corrección o puntuación (método de consenso o criterio experto) han sido muy criticados, debido a que el consenso podría representar una respuesta de conformidad social más que una respuesta emocionalmente inteligente y la muestra total de expertos utilizada no ha sido demasiado extensa ni representativa (Bowman, Markham, & Roberts, 2002; Roberts, Zeidner & Matthews, 2001; Zeidner, Matthews & Roberts, 2001).
- Ü por último, requieren una inversión económica considerable para disponer de los tests y posteriormente las puntuaciones estandarizadas de los sujetos, frente a las medidas de auto-informe que lo único que requieren es papel y lápiz, además de su disposición gratuita.

Todas estas limitaciones están siendo tratadas en las nuevas versiones que se están desarrollando (Extremera, Fernández-Berrocal & Salovey, 2006; Mayer et al., 2003; Mayer et al., 2004b).

Un aspecto importante a señalar es que las medidas de habilidad y de auto-informe no suelen presentar, por lo general, altas correlaciones entre sí (Barchard & Hakstian, 2004; Brackett & Geher, 2006; Brackett & Mayer, 2003; Brackett, Rivers et al., 2006; Brackett & Salovey, 2006; Ciarrochi, Deane & Anderson, 2002; David, 2005; Livingstone & Day, 2005; Lumley et al., 2005; Rivers, Brackett, & Salovey, 2004; Rivers, 2005; Mayer et al., 2002; Zeidner, et al., 2005). Esta baja correlación podría



indicar, en primer lugar, que las medidas de competencia percibida y de habilidad están midiendo aspectos emocionales distintos, debido en su mayor parte, a los planteamientos teóricos de los que parten estos instrumentos (Brackett & Mayer, 2003; Brackett, Rivers et al., 2006; Rivers, 2005; Zeidner, et al., 2005). Las pruebas de habilidad evalúan ante todo aspectos de afrontamiento emocional de tipo reactivo, se centran en las habilidades emocionales y estrategias que las personas realizan cuando surgen un problema o conflicto interpersonal, sin embargo, las medidas de auto-informe se centran en aspectos proactivos, es decir, las estrategias emocionales y acciones que se llevan a cabo para evitar la aparición de sucesos negativos o experimentar nuevos eventos positivos. No obstante, ambas evaluaciones son necesarias ya que, incluso de forma independiente, son buenos predictores de los niveles de adaptación de las personas a distintas situaciones emocionales.

Cada medida será válida en función de los objetivos o el propósito de estudio (Furnham, Chamorro-Premuzic, & Moutafi, 2005). Recientes investigaciones (Lumley et al., 2005) han comprobado cómo un modelo de tres factores subyacía tras el análisis factorial confirmatorio tanto en medidas de autoinforme como de habilidad, lo que ratifica la creencia de estar midiendo los mismos aspectos (habilidades emocionales) desde distintas perspectivas (creencia o realidad).

Aunque las medidas de ejecución fueron construidas para solventar los problemas asociados con las medidas de autoinforme, el uso del autoinforme sigue manteniendo su vigencia. Diversos autores defienden su aplicación con respecto a las medidas de habilidad (Austin et al., 2004; Fernández-Berrocal, Alcaide, et al., 2006; Petrides & Furnham, 2000a, 2001, 2003)

Para llevar a cabo este trabajo de investigación nos hemos centrado en el modelo de Mayer y Salovey (1997) o Modelo de Habilidad y en concreto en la medida de autoinforme de la IE intrapersonal, TMMS-24 (versión española) (Fernández-Berrocal y col., 2004).

Los factores o características que han inclinado nuestra elección hacia las medidas de autoinforme, en concreto al TMMS-24, han sido sus constatadas propiedades psicométricas, el tiempo que se requiere para su cumplimentación, que evita el cansancio de los participantes que deberán rellenar distintas escalas o cuestionarios, las breves explicaciones que requiere y el menor gasto económico que conlleva. Por otro lado

**ANTECEDENTES/  
MEDIDAS DE EVALUACIÓN DE LA IE**

pretendemos solventar algunos problemas que presentan este tipo de medidas, como sesgos perceptivos o de deseabilidad social, teniendo en cuenta las soluciones sugeridas al caso, como es la utilización de evaluaciones de observadores externos (Boyatzis et al., 2000).

### **2.3. DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.**

En el estudio de los orígenes, aprendizaje y desarrollo de la IE, los modelos teóricos y la investigación actual, destacan tanto la influencia de los determinantes biológicos como las prácticas de socialización sobre la IE.

En la revisión que hemos realizado sobre la literatura a este respecto, el concepto de IE y de competencias emocionales se usan indistintamente en numerosas ocasiones. Aquí preferimos distinguir entre estos dos constructos y no usarlos indistintamente. Sin embargo, dada la tenue base de conocimiento empírico relacionado directamente con los orígenes de la IE, hemos extraído del cuerpo de investigaciones focalizadas en la socialización de las competencias emocionales, las competencias particulares más frecuentes que se asumen bajo el constructo de IE (identificación emocional, comprensión, regulación de emociones, empatía...) (Denham, 1998; Matthews et al., 2002; Saarni, 1999, 2000; Scharfe, 2000; Zeidner, Matthews, Roberts & MacCann, 2003).

#### **2.3.1. Factores determinantes en el desarrollo de la Inteligencia Emocional.**

Todavía no está determinado el carácter genético de la IE como un tipo más de inteligencia y los datos empíricos disponibles no nos permiten estimar el efecto de la herencia en los principales componentes de la IE. Escasos estudios nos proporciona alguna evidencia sobre la heredabilidad de la competencia emocional. Zahn-Waxler, Robinson, y Emde (1992) informaron que gemelos idénticos eran más similares en estilo empático (reflejando simpatía o malestar personal), que los gemelos fraternales. Sunew (2004) comprobó cómo el temperamento de los infantes a temprana edad se correspondía con sus habilidades en inteligencia emocional a la edad de 7 años. A su vez, esto sugiere algún grado de heredabilidad dentro de estos componentes de la IE (Zeidner, Roberts, & Matthews, 2002).

Debido a que la IE ha estado conceptualizada como una habilidad que es en parte biológicamente determinada, se la ha considerado relativamente estable a lo largo de las fases del desarrollo. Se ha dicho, por ejemplo, que las personas bajas en IE pueden encontrar dificultades al aprender habilidades emocionales en un periodo posterior del

desarrollo (Taylor, Parker & Bagby, 1999). Los defensores de la posición de la determinación biológica afirman que los hábitos adquiridos en la niñez llegan a ser fijos en el básico circuito sináptico de la arquitectura neural y son difíciles de cambiar después en la vida. Así, cualquier intento serio de cambiar o alterar la IE en adultos podría requerir redactar de nuevo las partes del cerebro. Las principales habilidades que comprende la IE se piensan que pueden, cada una, tener un período crucial para su desarrollo, en concreto en los años de la niñez. Cercanos a esta postura Meerum Terwogt y Stegge (2001) afirman que los niños adquieren una comprensión de los principios básicos de la conducta emocional humana muy pronto y que el desarrollo de los elementos esenciales de una teoría de la mente tiene lugar en alguna parte entre los tres y los seis años aunque se desarrolle con exactitud y de forma más elaborada posteriormente.

Por otro lado, considerando una postura innatista no tan estricta, otros investigadores nos muestran cómo algunas de las regiones cerebrales que maduran más lentamente son esenciales para la vida emocional. Así, mientras que las áreas sensoriales maduran durante la temprana infancia y el sistema límbico lo hace en la pubertad, los lóbulos frontales, sede del autocontrol emocional, de la comprensión emocional y de la respuesta emocional adecuada, siguen desarrollándose posteriormente durante la tardía adolescencia hasta algún momento entre los 16 y los 18 años de edad (Charney, Deutch, Krystal, Southwick, & Davis, 1993). Como expectativa para un futuro se puntualiza que la plasticidad del cerebro perdura durante toda la vida, por lo que mediante el aprendizaje es posible el fortalecimiento de las conexiones sinápticas o el cambio de éstas. Aunque el periodo sensible para el desarrollo neurológico está entre el primer y el tercer año de vida, la interacción familiar puede influenciar el crecimiento de los circuitos neuronales involucrados en el conocimiento emocional y la regulación, demostrando así que el esfuerzo sostenido en cualquier momento de la vida puede llegar a transformar (incluso a nivel de conexiones sinápticas neuronales) los hábitos emocionales (Balberbie, 2001; Baxter, Schwartz, Bergman, Szuba et al., 1992; Schore, 2001). De este modo, el consuelo, que recibe un bebé de su madre, enseña al niño la forma de hacer esto consigo mismo en un futuro a través de conexiones biológicas, lo que le ayudará a tranquilizarse a sí mismo durante el resto de su vida (Schore, 2001). Si la interacción fuera deficiente o anormal, el sustrato neuronal para la regulación emocional quedaría dañado o perjudicado.

Algunos investigadores se han centrado en localizar con precisión los mecanismos específicos que se pueden considerar para entender la unión entre los atributos parentales y las prácticas de crianza infantil, por un lado, y las emociones y las competencias emocionales de los niños, por el otro (ver Mize, Pettit & Mece, 2000). Siguiendo esta perspectiva, un estudio longitudinal demostró cómo la expresividad positiva de los padres (principalmente las madres) mediaba la relación entre el calor parental y la empatía en los niños; y la empatía de los niños mediaba a su vez la relación entre la expresividad positiva parental y el funcionamiento social de los niños (Zhou, Eisenberg, Losoya et al., 2002). Estos resultados vienen a corroborar los datos empíricos sobre la existencia de un modelo bidireccional de efectos entre la conducta emocional de padres e hijos (Valiente & Eisenberg, 2006; Valiente, Eisenberg, Spinrad et al., 2006).

De este modo, la socialización de las competencias emocionales desde una perspectiva ecológica se produce por la interacción familiar de las características biológicas de ambos, niños y padres, del ambiente familiar y del entorno sociocultural. Mientras que la biología predispone a las diferencias individuales en conductas emocionales, la naturaleza de estas conductas, las situaciones que las eliciten, y los modos de expresarlas son dependientes, en la mayoría de los casos, de un elaborado conjunto de factores sociales y medioambientales (pautas de crianza infantil, estilos parentales...). Al respecto, Pizarro y Salovey (2002) señalan como factores importantes en el desarrollo de la IE, en concreto, de la empatía: los factores genéticos, el temperamento del niño, unas relaciones estables y positivas con el cuidador, así como técnicas de disciplina que se focalicen en inducir empatía en los niños.

En suma, los aspectos biológicos hereditarios del niño interactúan y se unen con las experiencias personales para producir las conductas emocionalmente inteligentes (Chess & Thomas, 1999; Eisenberg, Smith, Sadovsky, & Spinrad, 2004; Kagan, 1998; Saarni, 1999; Valiente & Eisenberg, 2006; Zeidner et al., 2003).

Zeidner y sus colaboradores (Matthews, Roberts, & Zeidner, 2003; Matthews, Zeidner, & Roberts, en prensa; Zeidner et al., 2003) (ver figura 2.3.1., p.49) proponen un modelo explicativo del desarrollo de la IE en la infancia, basado en múltiples habilidades o

competencias, dando respuesta a la dualidad entre modelos mixtos y de habilidad en IE a partir de un modelo integrador de ambas teorías. En suma, este modelo propone que las prácticas de socialización y de crianza infantil interactúan con el desarrollo de los niños (cognitivo, afectivo, psicomotor) en la formación de competencias emocionales. Los factores biológicos y socioculturales que influyen la IE interactúan de modo complejo e interrelacionado. Las competencias de más bajo nivel (atención, comprensión o expresión emocional) pueden proporcionar una plataforma para desarrollar habilidades de regulación emocional más sofisticadas, incrementándose, todas ellas, de manera diferenciada a través del tiempo. De hecho diversos estudios han comprobado cómo la IE se incrementa a través del tiempo ya desde la etapa de preescolar (Houtmeyers, 2002) y la infancia (Tiwari & Srivastava, 2004).

De este modo, las diferencias individuales en el funcionamiento emocional se pueden atribuir a factores innatos, como el temperamento (Rothbart & Bates, 1998; DiLalla & Jones, 2000; Kochanska & Coy, 2002), al aprendizaje efectivo de conductas adaptativas basadas en ciertas reglas, al desarrollo de la propia visión reflexiva (desarrollo cognitivo) (Izard, 2001), o a la influencia entre éstas (Bates & McFadyen-Ketchum, 2000). Así, diversas investigaciones han corroborado que el temperamento y el ambiente social contribuyen al desarrollo del etiquetado emocional y que el retraso en el desarrollo de la adquisición del lenguaje puede impedir la adquisición de habilidades de etiquetado, comprensión y comunicación de las emociones (Houtmeyers, 2002). Por otro lado, el desarrollo de las habilidades cognitivas, como procesos interpretativos o inferenciales, pueden influenciar la habilidad de simbolizar o etiquetar emociones (Denham, 1998; Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman, & Youngstrom, 2001; Smith & Walden, 1999; Zeidner et al., 2005), lo que establece una relación recíproca entre emoción y cognición (Meerum Terwogt, & Stegge, 2001).

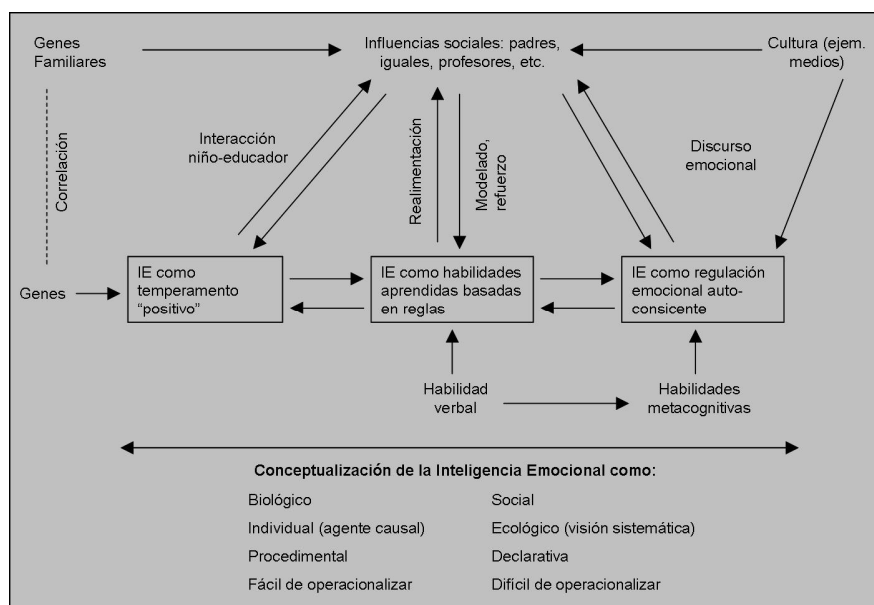


Figura. 2.3.1. Modelo de inversión del desarrollo de la IE en la infancia (Zeidner et al., 2003, p. 90)

La construcción de modelos explicativos, como el que nos presenta Zeidner et al. (2003), puede ser muy útil para la planificación del estudio científico de todas las mencionadas variables implicadas en el desarrollo emocional, sin embargo, no existen suficientes datos empíricos que avalen dicho modelo y una vez más los modelos teóricos se adelantan a las investigaciones empíricas (Fernández-Abascal, Martín Díaz & Jiménez Sánchez, 2003). Se necesita más investigación al respecto que respalde y esclarezca el grado de aportación que los genes, el ambiente familiar, la cultura, y demás agentes de socialización (maestro, iguales, etc.) tienen sobre el desarrollo de la IE.

### 2.3.2. El papel de la familia en la socialización de competencias emocionales.

Normalmente el ambiente familiar se ha visto como el factor de mayor fuerza en la socialización de emociones. La familia es esencialmente nuestra primera escuela para la alfabetización emocional y, se puede decir, el contexto más importante en el cual las competencias emocionales de los niños se forjan. Eisenberg, Spinrad & Cumberland (1998) confeccionaron un modelo heurístico que identificaba cuatro vías por medio de las cuáles los padres socializaban las emociones de sus hijos: 1) las reacciones de los padres a las emociones de sus hijos, 2) la discusión de los padres sobre emociones, 3) la expresión de

las emociones de los padres y 4) la selección o modificación por los padres de situaciones elicitoras de emociones. Los padres, en este caso, son los primeros agentes de socialización responsables de la inculcación de las competencias emocionales, de un modo directo, a través de los efectos sobre la experiencia, comprensión, expresión y regulación de las emociones de sus hijos, y de un modo indirecto, a través de sus efectos en el arousal emocional de éstos. De hecho, algunos investigadores como Caspi et al., (2004) han comprobado, con una muestra de gemelos monoigóticos, el papel causal de las actitudes emocionales maternas en el desarrollo de conductas antisociales en sus hijos.

Por lo tanto, una de las principales labores del éxito parental en humanos es formar las competencias emocionales de los hijos para hacerse adultos (Matthews et al., 2002). Los padres ayudan a sus hijos a identificar y etiquetar sus emociones, a respetar sus sentimientos, y a comenzar a conectarlos con las situaciones sociales (Mayer & Salovey, 1997; Saarni, 1999). El modo en que los padres atienden las necesidades de sus hijos, muestran empatía y regulan las emociones de sus hijos, cómo expresan y cómo hablan sobre emociones con éstos, les ayudará a sus hijos a ejercitar esas funciones con ellos mismos, promoviendo o minando el desarrollo de las competencias emocionales (Eisenberg, 1998; Taylor et al., 1999). Firmemente vinculados, los niños se dice que desarrollan la capacidad de responder empáticamente a otros porque ellos mismos han experimentado cuidado empático y sensible. Sin embargo, emociones depresivas parentales y conductas de cuidado parental que no son óptimas, junto a situaciones estresantes familiares, pueden minar las competencias socioemocionales de los niños (Eisenberg, 1998; Sunew, 2004). Así, niños que han sufrido abusos es más probable que categoricen una cara de enfado con mínimas señales faciales de éste, lo que tendría importantes consecuencias para las relaciones interpersonales de los niños con otras personas (Pollak & Tolley-Schell, 2003) y madres depresivas, con niños de temprana edad, informan afecto negativo, disregulación de las emociones y problemas de conducta en sus hijos a la edad de 7 años (Sunew, 2004). De este modo, la competencia emocional de las madres parece mediar en las prácticas de socialización de las emociones hacia sus hijos (Broth, 2004). En la cara opuesta, según Salovey, Bedell et al. (2000) los padres sensibles emocionalmente a sus hijos en momentos de necesidad emocional suelen tener hijos emocionalmente inteligentes. De hecho padres empáticos ayudan a sus hijos a afrontar de manera efectiva las emociones negativas (Eisenberg, Fabes, Schaller, et al., 1991).



De este modo la IE de los padres tiene un impacto directo en el aprendizaje emocional de sus hijos (Field & Kolbert, 2006). La investigación certifica la relación entre el grado de control o regulación emocional de los padres y el de los hijos (Cumberland-Li, Eisenberg, Champion, Gershoff, & Fabes, 2003), como el hecho de que madres comprensivas tienden a producir hijas comprensivas, padres comprensivos producen hijos comprensivos (Zahn-Waxler, 1991) y padres que animan a sus hijos a expresar emociones de un modo socialmente apropiado es también más probable que tengan niños empáticos (Brenner & Salovey, 1997).

En síntesis, en el contexto familiar, los niños aprenden de sus padres su base de conocimiento emocional, así como la competencia en la identificación y regulación emocional (Mayer & Salovey, 1997). Padres emocionalmente inteligentes pueden efectivamente transmitir sus habilidades emocionales a sus hijos (intencionada o accidentalmente), aunque es muy difícil establecer causalidad (Zeidner et al., 2003). Hasta la fecha no contamos con estudios genéticos y son únicos los estudios correlacionales que nos descubren las relaciones de la IE entre padres e hijos. Marsland y Likavec (2003) nos proporcionan información sobre la relación existente entre la IE de la madre (medida a través del MSCEIT), especialmente en el factor percepción emocional, con la unión segura con sus hijos, con la empatía y las relaciones prosociales de éstos. Sin embargo únicamente contamos con el estudio de Guastello y Guastello (2003) sobre la relación entre la IE de padres e hijos a través de una escala de autoinforme (SSRI de Schutte, 1998), aunque éste no fuera el objetivo principal de su investigación. En sus resultados revelaron correlaciones significativas en inteligencia emocional autoinformada entre madres e hijos/as, pero no entre el padre y los hijos/as.

La socialización de facetas específicas de competencia emocional se ha afirmado que sigue los mismos mecanismos de socialización que otro conjunto de conductas (Lewis & Saarni, 1985). A continuación se presentan las vías de socialización más comunes, a través de las cuales los padres “supuestamente” enseñan a sus hijos competencias emocionales (Matthews et al., 2002; Zeidner et al., 2003):

**a) Vía de efecto directo:** vía a través de la cual los padres transmiten las habilidades emocionales a los niños de un modo explícito. Por ejemplo, a través de lecciones explícitas o informales, conversaciones sobre la regulación emocional, entrenamiento directo, adiestramiento, guía, dirección o refuerzo de conductas expresivas.

**b) Vía de efecto indirecto:** vía a través de la cual los padres transmiten las habilidades emocionales a los niños de un modo implícito o no consciente. Por ejemplo, a través de la observación y el modelado de las competencias y respuestas emocionales de otros.

**a) Vías de socialización de efecto directo o explícito:**

**Discurso familiar sobre las emociones.** Diferentes padres pueden tener diferentes objetivos con respecto a la socialización de las emociones en sus hijos (Eisenberg, Cumberland & Spinrad, 1998). Así, algunos padres pueden sentir que es deseable estar en contacto con sus propias emociones y expresarlas mediante vías socialmente aceptables. Estos padres probablemente están a favor de la identificación y expresión de las emociones de sus hijos tanto positivas como negativas e inculcan estas competencias en sus hijos. Otros padres pueden creer que las emociones negativas son perjudiciales y deberían por consiguiente ser controladas, reprimidas o simplemente no expresarlas. Estos padres son propensos a intentar enseñar a sus hijos a minimizar, ignorar, negar o prevenir la experiencia y expresión de emociones negativas (Saarni, 1999). Estos niños pueden ser menos conscientes de sus emociones negativas y quizás ser menos capaces de identificarlas en otros, incidiendo así en su IE.

La discusión sobre las emociones es importante en la construcción de la competencia emocional. Diversos estudios han mostrado que la frecuencia de conversación entre madre e hijo, o entre la familia, sobre emociones se relaciona con una mayor comprensión emocional (Brown & Dunn, 1996; Denham, 1998; Denham, Zoller, & Couchoud, 1994; Dunn, Brown & Beardsall, 1991; Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla & Youngblade, 1991; Shipman & Zeman, 1999).

El discurso familiar puede moderar los efectos del afecto negativo en la competencia emocional. Las familias en las cuales ambas emociones, positivas y negativas, son expresadas abiertamente y cuyos padres responden a sus hijos con respuestas emocionales positivas y sensibles, regulando estas emociones, tienden a caracterizarse por una unión segura con ellos (Bell, 1998), por tener niños que desarrollan una buena comprensión de sus propias emociones y de las de otros (Dunn, Brown & Maguire, 1995; Scharfe, 2000), así como una buena autorregulación emocional (Valiente & Eisenberg, 2006). También son niños que parecen más capaces de sentir simpatía, comprensión con otros, comprometerse en conductas positivas y ser querido por los iguales/adultos con quien ellos interactúan (Dunn & Brown, 1994; Eisenberg, Fabes & Losoya, 1997; Salovey, Bedell, et al., 2000).

Sin embargo, el nivel de expresión emocional, tanto positiva como negativa, debe caracterizarse por niveles moderados, ya que la sobrestimulación de los niños dificulta el aprendizaje sobre el manejo de las propias emociones y las de otros (Brody & Ge, 2001; Eisenberg, Gershoff, et al., 2001; Halberstadt, Crisp, & Eaton, 1999). De hecho la exposición a altos niveles de expresividad negativa está relacionada, en algunos casos, con bajos niveles de comprensión emocional (Dunn & Brown, 1994; Halberstadt et al., 1999) y con dificultades en la regulación emocional (Liew, Eisenberg, Losoya, Fabes, Guthrie, & Murphy, 2003). Sin embargo, niveles óptimos de expresividad negativa por parte de los padres junto a la capacidad de regulación de los niños contribuye a las respuestas empáticas en éstos (Valiente, Eisenberg, Fabes, Shepard, Cumberland, & Losoya, 2004)

Otro aspecto interesante a resaltar en este apartado es, que, hablar sobre el pasado más que sobre los eventos presentes puede ser crucial para la socialización emocional, ya que tales conversaciones permiten un mayor alcance para la reflexión y la interpretación (Fivush, Brotman, Buckner, & Goodman, 2000)

**Entrenamiento directo, adiestramiento, guía y dirección.** Los padres sirven como instructores formales de la expresión emocional y la regulación. Así, el discurso verbal de los padres con los niños (comentado en el apartado anterior), la instrucción directa y el aprendizaje emocional son declarados importantes factores

que contribuyen al desarrollo de las competencias emocionales del niño (Thompson, 1998)

A medida que el niño crece sus padres le van enseñando a no expresar determinados sentimientos, por ejemplo, le enseñan a sonreír aunque no les guste un regalo o a calmarse si están enfadados. Gradualmente irán interiorizando la separación entre emoción y acción y comenzando a aprender cómo las emociones pueden separarse de las conductas. De esta forma el niño adquiere progresivamente las subhabilidades de conducción, expresión y regulación de emociones y de implicación o desvinculación de los estados emocionales (Mestre et al., 2004). De hecho, el entrenamiento directo de los padres a los hijos afecta la regulación emocional de éstos y mejora las relaciones con sus iguales (Gottman, 1997; Rothbart & Derryberry, 1981).

Los padres que adoptan una filosofía de adiestramiento emocional son conocedores de sus propias emociones y las de sus hijos, pueden hablar de ello de un modo abierto e indiferenciado y actúan como conductores emocionales a la hora de asistir a sus hijos con las emociones negativas. Estos padres ven las emociones negativas de sus hijos como una oportunidad para intimar o para enseñar la habilidad de resolver problemas. Los padres pueden sugerir, por ejemplo, el valor de la distracción o la imaginación placentera, el diálogo con uno mismo, la reevaluación de los pensamientos, la redirección de la atención usando distractores externos, la redefinición de objetivos (o resultados), u otras estrategias específicas. En situaciones de arousal inmediatas, las sugerencias de los padres de este tipo pueden proporcionar una valiosa fuente de dirección de las emociones.

Los padres, además, tienden a resolver problemas con el niño, poniendo o fijando límites conductuales, y discutiendo objetivos y estrategias para tratar con el estrés o situaciones desafiantes, que llevan o conducen a una emoción particular. Cuando los padres usan el discurso de socialización (ej. “Eso que haces daña a Carlos”), esto no sólo imparte significado emocional a los eventos de cada día, sino que también alimenta el modo en que los niños entienden cómo se sienten (Denham, 1998). Cummings, Zahn-Waxler, y Yarrow (1981) constataron hace tiempo que en las familias en las que las madres llamaban la atención de sus hijos de un modo claro, consecuente y con insistencia, sobre la aflicción que ellos habían causado a

otros, este comportamiento estaba relacionado posteriormente con diferencias en las conductas de reparación de los niños hacia sus víctimas, en una mayor preocupación y altruismo. No sólo existían grandes diferencias entre las madres en cuanto a la frecuencia de sus comentarios sobre los estados emocionales a los niños, sino que estas diferencias eran estables a través del tiempo (Dunn, Bretherton & Munn, 1987). Además, existe evidencia de que la disciplina de los niños, consistente en señalar cómo se sienten después de llevar a cabo una conducta, es la mejor forma de disciplina para el desarrollo moral, ya que une las consecuencias emocionales con ciertos actos (Pizarro & Salovey, 2002)

**Refuerzo de conductas expresivas.** A través del reforzamiento de las conductas apropiadas, los padres pueden intencionalmente o inadvertidamente reforzar ciertas expresiones emocionales y extinguir otras (ver Bandura, 1976; Campos & Barrett, 1984). Los niños que experimentan repetidos reforzamientos parentales de reacciones emocionales específicas (ej. ira) en respuesta a situaciones dadas (ej. rebajarse) pueden fortalecer y mantener estas reacciones a lo largo del tiempo. A su vez, esto refuerza la probabilidad que dichas respuestas se produzcan la próxima vez en situaciones similares. Por el contrario, los niños que sufren consecuencias dolorosas por la expresión de ciertas emociones pueden suprimir éstas o similares emociones.

El enfoque de reforzamiento positivo de la expresión emocional ha sido descrito como “adiestramiento emocional”, mientras que el refuerzo negativo, a menudo acompañado de agitación parental, es referido como “disolución emocional”. Los niños de padres que llevan a cabo un “adiestramiento emocional” tienen mayor habilidad de focalizar la atención y mejores relaciones con sus iguales (Gottman, 2001)

Por lo tanto, las reacciones expresivas de los padres a las emociones de los niños puede ser un importante vehículo para permitir a éstos que conozcan qué tendencias de acción son apropiadas desde muy temprana edad (Halberstadt et al., 1999). El castigo de los padres por la expresión de emociones dolorosas de los niños y el ignorar las emociones negativas, predice negativamente la comprensión emocional en éstos. De hecho, la investigación sugiere que los aspectos maternos

de expresividad, sensibilidad y reacciones a las expresiones emocionales de los niños están asociados con la competencia emocional en preescolares (Davidson, 1994; Denham & Grout, 1993; Denham et al., 1994; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow & King, 1979). Más específicamente, los cuidadores que perciben correctamente las emociones de los niños y las aceptan (incluso si fueran negativas), reaccionando con calma y serenidad a las explosiones de enfado y aflicción de sus hijos y con felicidad a la felicidad de estos, tienen niños con una clara expresión de las emociones (O'Neil & Parke, 2000) y una mayor comprensión de éstas (Young, 2006).

Sin embargo el valor de las contingencias del refuerzo, en estos casos, podría estar en función de las diferencias socioculturales dentro de los países y entre los países, así como las diferencias históricas sobreescritas con el tiempo dentro de las culturas, aspecto que debemos tener en cuenta a la hora de interpretar los citados resultados.

#### **b) Vías de socialización de efecto indirecto o implícito:**

**Observación y modelado.** Algunas investigaciones conductuales testifican el importante papel que la observación directa y el modelado de conductas de modelos humanos significativos (ej. padres, hermanos) pueden jugar en el aprendizaje de respuestas afectivas y sociales (Bandura, 1965). A través de la observación de modelos de conductas específicas en un contexto particular, los niños han demostrado aprender y adquirir respuestas emocionales nuevas a contextos específicos, que previamente no existían en su repertorio conductual.

Defensores de la IE afirman que los niños aprenden de los modelos cómo procesan y regulan las experiencias y la información emocional (Saarni, 1999; Salovey et al., 2000). Observar el entorno particular de las emociones expresadas por los padres puede enseñar a los niños qué despliegue de emociones es, probablemente, el aceptado en un ambiente cultural específico y en una situación social específica, y cómo expresarlo (Denham & Grout, 1993). Además, las reacciones expresivas de los padres a las emociones de los hijos señalan qué

tendencias de acción son apropiadas en cada situación (Halberstadt, Denham, & Dunsmore, 2001).

El principio básico aquí es que un niño, cuyos padres exhiben a diario conductas constructivas relacionadas con la IE, es probable que las imiten como parte de su propio repertorio conductual. Así, durante el bombardeo de Londres durante la Segunda Guerra Mundial, lo que más afectó a los niños no fue tanto la destrucción que presenciaron como la reacción de sus padres. Si los padres estaban calmados, los niños también lo estaban (Epstein, 1998). Otro dato importante, es que, niños de 10 a 12 meses, cuando se enfrentan con un extraño o en situaciones ambiguas, observan la conducta de expresión emocional de sus padres como una guía para su reacción emocional. Además, el despliegue parental de emociones puede afectar el arousal del niño por contagio, proceso vicario, o a través del significado que los niños atribuyen al despliegue emocional de los padres (Saarni, 1999). En un estudio realizado por Dunn y colaboradores se comprobó que la fluidez verbal de la madre e hijo y la interacción cooperativa de la madre con el hermano se asociaba con la calidad de la interacción entre el niño y su hermano (Dunn, Brown, Slomkowski et al., 1991).

Los diferentes modelos emocionales a los que los niños están expuestos, en parte, dan cuenta de las diferencias en habilidades emocionales. Por ejemplo, algunos padres sienten que es dañino desplegar emociones negativas (tristeza o enfado) y modelan la supresión de emociones negativas ante sus hijos. Los niños que observan a sus padres exhibiendo supresión emocional es probable que internalicen tales estrategias, como un resorte, cuando tengan que dirigir sus propias experiencias emocionales. Otros padres pueden no tener problemas con la expresión abierta y libre de emociones negativas y modelan la libre y abierta expresión de emociones negativas (Hooven, Gottman & Katz, 1995; Gottman, 2001). Incluso algunos padres modelan técnicas de ayuda para usar en la regulación emocional (resolución de problemas, buscar apoyo social), mientras otros modelan modos disfuncionales de expresión emocional (conductas explosivas o abusivas). Éstos niños pueden no tener nunca la oportunidad de aprender cómo afrontar las circunstancias penosas diarias debido a la ausencia de modelos apropiados, que demuestren conductas de afrontamiento adaptativas y regulación emocional

funcional. En cambio, pueden aprender a afrontar las situaciones de un modo desadaptativo a través de la anulación de conductas, actuar a la defensiva, de modo agresivo o afrontamiento paliativo, lo que eventualmente interfiere con la regulación de sus emociones. Conductas emocionales negativas de los padres tienen claramente efectos negativos en sus hijos. Así, un niño que observa berrinches y explosiones de ira, cólera o temperamentales de su madre, padre, hermano mayor o hermana, se le está introduciendo en modelos pobres de autorregulación emocional, provocando una interacción familiar disfuncional y un ciclo maladaptativo, que puede desembocar en dificultades emocionales en la adultez (Lochman & Lenhart, 1993; Salovey, Bedell, et al. 2000; Wells & Matthews, 1994).

Son diversos los problemas que hacen mermar el aprendizaje emocional. Los niños pueden ser criados en un ambiente que proporcione información emocional confusa o errónea e ignorar así las señales emocionales, así como, considerar las emociones de uno mismo en el momento inapropiado, puede acabar distorsionando las ideas sobre las emociones. Los niños pueden no haber aprendido cómo usar la información para ejercitar el control emocional y no tener una visión ajustada a la realidad por el desequilibrio en el sistema emocional. En este caso, las experiencias de los niños alrededor de una o unas pocas emociones dominantes tienden a consolidarse como únicas vías emocionales. De hecho, Brenner & Salovey (1997) informaron como la severidad, frecuencia y cronicidad del maltrato de niños por sus cuidadores están asociados con la severidad y frecuencia de la autorregulación disfuncional en niños de la escuela elemental. Dado que el aprendizaje encubierto de reacciones afectivas negativas es posible, un niño puede aprender respuestas que quedan latentes, hasta enfrentarse, algún tiempo después, a una situación que active este tipo de reacciones afectivas. Este resultado es posible, incluso, sin que el observador tenga la oportunidad de practicar la respuesta adquirida.

En conclusión, existe evidencia de que las competencias emocionales de los niños están influenciadas por los principios básicos del aprendizaje. Además es evidente que un esfuerzo sistemático por considerar los orígenes y desarrollo de dichas competencias necesita considerar la confluencia de múltiples factores interactuando a través de vías complejas y dinámicas. Aunque la cultura puede ser un importante factor en los modelos de



socialización familiar emocional, la relación entre el fondo sociocultural y la transmisión parental de mensajes sobre emociones es un complejo problema que va más allá del alcance de los objetivos de nuestro trabajo, al igual que el papel predominante que otros elementos como los iguales, los profesores, las experiencias personales o los medios de comunicación pueden tener en el desarrollo de la IE.

A lo anterior hemos de sumar la transcendencia que el desarrollo de competencias emocionales adecuadas tiene en la vida diaria. Así, existen investigaciones que sugieren que las diferencias individuales, en concreto, en regulación emocional entre los niños están asociadas con la adaptación en todos los dominios de la vida (Caspi, 1998, 2000; Eisenberg, Fabes, Guthrie, & Reiser, 2000; Kagan, 1998), entre ellos el ajuste psicológico y social (Valiente & Eisenberg, 2006).

### **2.3.3. Inteligencia Emocional y clima familiar.**

No sólo debemos destacar la importancia de las competencias emocionales de los padres para desarrollar las competencias de sus hijos, sino que también, de manera directa o indirecta, la IE de los padres puede influir en el clima familiar, lo que podría desembocar en un clima favorecedor del desarrollo de este tipo de competencias o, al contrario, un clima estresante, donde los niños no puedan adquirir los modelos apropiados, ni regular sus estados emocionales de un modo efectivo. Así diversas investigaciones han comprobado cómo la IE de los padres se relaciona de manera positiva con las conductas prosociales, afecto parental y relaciones positivas con iguales y familia (Mayer, Caruso & Salovey, 1999; Rice, 1999; Salovey, Mayer, Caruso & López, 2001). Otros estudios también han encontrado relaciones entre la IE autoinformada de niños de 3º, 4º y 5º grado y la calidad del ambiente percibido tanto en casa como en la escuela (Tiwari, & Srivastava, 2004).

En la actualidad contamos con escasos estudios que nos proporcionen información sobre la relación existente entre la IE autoinformada o percibida en la familia y el clima familiar. Dos de estos estudios son tesis doctorales que todavía no han sido publicadas. En una de ellas, Rippet (2003), de la Universidad de Ohio, comprobó cómo el clima familiar predecía la IEA por estudiantes universitarios (medida a través del EQ-i), destacando la subescala referida a la implicación en actividades moral-religiosas. Por otro lado, Palomera (2005), utilizando el TMMS-24 de Fernández-Berrocal et al. (2004), encontró, en su tesis

doctoral, relaciones significativas entre la Atención percibida de estudiantes universitarios y la dimensión de Conflicto, entre la Claridad y la dimensión de Cohesión, Expresividad e Intelectual-Cultural y entre la Regulación y la suma de todas las anteriores, sin embargo, mediante el control de los factores covariantes (inteligencia general y personalidad), únicamente permanece significativa la relación de la Claridad emocional con la dimensión de Autonomía.

En un estudio llevado a cabo por Mestre, Güil y Guillén (2003) basándose en el modelo de Goleman (1995, 1998) utilizaron una medida de autoinforme, “Cuestionario de Inteligencia Emocional” (CIE) (Mestre, 2003) para medir la relación entre el clima familiar y la IE autoinformada en una muestra de adolescentes. Los resultados mostraron cómo las familias cohesionadas, las que potencian actividades culturales e intelectuales y la expresión de sentimientos se relacionaban con sujetos que declaraban tener más conductas emocionalmente inteligentes. Es decir, los sujetos con una mayor IE autoinformada percibían a sus familias cohesionadas, interesadas por los eventos culturales, que expresaban adecuadamente los sentimientos y un clima en el hogar poco conflictivo.

Como vemos, tras la revisión realizada, los estudios son escasos, y dispares las medidas de evaluación utilizadas, por lo que no contamos con suficiente información para dar una afirmación definitiva sobre el estado de la cuestión, sería necesaria una mayor investigación al respecto. Con nuestro trabajo, trataremos de aportar más datos a este campo de estudio que parece encontrarse en sus inicios.

### **2.3.4. El desarrollo de la Inteligencia Emocional a través del tiempo: una visión longitudinal.**

Debido a la escasez de estudios longitudinales, no conocemos datos que describan el desarrollo de la IE desde la infancia a la adultez, únicamente encontramos intentos por cubrir este vacío, en lo que podemos considerar, los comienzos de una auténtica literatura científica sobre el desarrollo de la IE. Por ello, y centrándonos en las características evolutivas de nuestra muestra, en este apartado, describiremos el estado de la cuestión desde la preadolescencia a la adultez, intentando delimitar, con los datos que contamos, un perfil evolutivo de la IE.

La gran mayoría de los estudios en IE se han llevado a cabo en población adolescente (estudiantes universitarios) y las temáticas han sido diversas. Así, por un lado, se han centrado en aportar claridad sobre el sustrato biológico común de las competencias emocionales y cognitivas (Rosso, Young, Femia & Yurgelum, 2004) identificando diferentes trayectorias implicadas en el funcionamiento del lóbulo frontal en la niñez y en la adolescencia. Por otro lado, se ha intentado unificar la Teoría Relacional Cognitivo-Motivacional de Lazarus (Lazarus, 1991) con la Teoría de la Inteligencia Emocional (Goleman, 1995; Salovey & Sluster, 1997) para explicar el desarrollo emocional en la adolescencia (Jackson, 2006). Otros estudios han realizado una exploración sobre los factores sociodemográficos que influyen en el desarrollo de la IE en esta etapa, en los que la educación de los padres predice la IE de los hijos (Harrod & Scheer, 2005) y el nivel socio-económico correlaciona con la IE de éstos (Harrod & Scheer, 2005; Palomera, 2005). Y la mayoría de los estudios han tratado de descubrir las relaciones entre el grado de IE en la adolescencia y determinadas conductas problemáticas o preocupantes relacionadas con el abuso de drogas, la vulnerabilidad a la adicción, la violencia, la relación entre iguales, los modelos de alimentación (Latorre & Montañés, 2004; No authorship indicated, 2003), las conductas delictivas, antisociales o delitos sexuales (Moriarty, Stough, Tidmarsh, Eger, & Demison, 2001; Riebe, 2006; Roy, 2004), el consumo de tabaco (Trinidad, 2003; Trinidad, & Johnson, 2002; Trinidad, Unger, Chou, Azen, & Johnson, 2004; Trinidad, Unger, Chou, & Johnson, 2004, 2005), las prácticas religiosas (Lanning, 2003) y el rendimiento y éxito académico o social (Fannin, 2002; Parker, Hogan, Eastabrook, Oke & Wood, 2006; Woitaszewski, 2001; Woitaszewski & Aalsma, 2004). En su mayoría son estudios que pretenden contribuir a la investigación en el conocimiento del desarrollo de la IE. Para ello los instrumentos de medida de la IE han sido muy diversos, lo que dificulta la unificación de los resultados y demanda un consenso en la utilización de medidas de garantizada validez, así como mayor investigación al respecto.

De los estudios revisados, se pueden destacar los siguientes datos relacionados con el desarrollo de este tipo de habilidades en la adolescencia: la percepción de los estados emocionales en esta etapa está ligada a un vocabulario genérico emocional limitado. Sin embargo, éstos son capaces de ilustrar sus emociones en profundidad a través de canciones, poemas, metáforas e imágenes y sus estados emocionales están altamente ligados con las

relaciones interpersonales (Jackson, 2006). Estos resultados muestran coherencia con los de Izard y colaboradores (2001), donde la percepción emocional en los niños correlacionaba altamente con habilidad verbal y, sin embargo, no se obtuvieron correlaciones similares en muestras con adultos (Roberts, Zeidner & Matthews, 2001), probablemente, porque este tipo de habilidades (verbales) estarían ampliamente desarrolladas en esta etapa. Lo que nos hace pensar, que, a edades más tempranas, el desarrollo de las habilidades emocionales es más dependiente del desarrollo paralelo de otro tipo de habilidades cognitivas, como vimos en el modelo de Zeidner et al. (2003) en el apartado 2.3.1.

Otros estudios nos aportan mayor claridad sobre la posible evolución de la IE a lo largo del ciclo vital, perfilando una línea ascendente en el transcurso de las diversas etapas (niñez, adolescencia, adultez) y dentro de ellas, excepto en la adolescencia dónde parece producirse un estancamiento y uniformidad en el desarrollo de estas habilidades. Así, Tiwari & Srivastava (2004) mostraron que los niños de quinto grado de la escuela elemental puntuaban más alto en IE que los de tercero y cuarto grado, en los cuatro factores de la IE: Comprensión, Expresión, Utilización de las Emociones y Regulación. Otros estudios han corroborado también el aumento de la IE en una muestra de edades comprendidas entre cinco y dieciocho años (Pandey & Tripathi, 2004).

Sin embargo, varios estudios no han encontrado diferencias con respecto a la IE medida de forma global entre los adolescentes más jóvenes y los mayores (Devi & Rayulu, 2005; Harrod & Scheer, 2005), aunque los primeros puntuaban más alto en habilidades interpersonales que los adolescentes mayores (Devi & Rayulu, 2005). La inexistencia de diferencias en IE en este período, salvo en las habilidades interpersonales, puede ser debido a las características de esta etapa evolutiva frente al resto, caracterizada por importantes cambios biológicos, cognitivos y socioemocionales (Santrock, 2003). La búsqueda de la identidad, de la autoestima, del autoconcepto, de la intimidad, de la independencia o la autosuficiencia podrían explicar las diferencias con otras etapas evolutivas (niñez, adultez), así como la mayor exigencia de los objetivos académicos frente a las relaciones con los iguales, a medida que avanza el período adolescente, podría explicar las diferencias en las habilidades interpersonales. De todos modos es necesaria mayor investigación al respecto, utilizando otro tipo de medidas y tomando distintas muestras representativas interculturales, para poder generalizar estos resultados.

Por otro lado, desde que diversos autores (Labouvie-Vief, DeVoe, y Bulka, 1989; Mayer, Caruso & Salovey, 1999; Schutte & Malouff, 1998) observaran una mejorada inteligencia emocional desde la preadolescencia a la mediana adultez, los investigadores incrementaron el interés por el estudio de la continuidad del desarrollo de la comprensión emocional y la regulación en la adultez. Carstensen, Isaacowitz y Charles (1999) propusieron una teoría para comprender el desarrollo de la regulación emocional en esta etapa. Ellos sugirieron que los objetivos sociales y emocionales llegan a ser más manifiestos, y así los adultos mejoran sus habilidades para regular las emociones. Puede ser, sin embargo, que la atención reforzada hacia los objetivos emocionales sea característica de los individuos emocionalmente inteligentes a todas las edades.

Mayer, Salovey et al., (2001) pronosticaron un criterio de desarrollo para la IE, prediciendo que la IE se incrementaría con la edad, porque es una función adaptativa que se desarrolla en concierto con las habilidades sociales y cognitivas.

Todos los diseñadores, de los instrumentos de medida de la IE más utilizados, han informado que los niveles de IE, en sus normativas muestras, se incrementan con la edad (Bar-On, 1997, 2002; Mayer, Salovey & Caruso, 1999, 2002). De hecho, la presencia del efecto de la edad ha sido identificado como un importante requisito en la validación de las herramientas de medida para el constructo de la IE. Desafortunadamente, dada la naturaleza de los estudios (en su mayoría transversales), se conoce muy poco sobre los factores responsables de esta tendencia general. No está claro, por ejemplo, si el cambio documentado se debe en parte a un gradual proceso maduracional, que ocurre en su mayoría durante la adultez, o se debe a un efecto estadístico de cohortes. En un estudio, llevado a cabo por Parker, Saklofske, Wood, Eastabrook y Taylor (2005), se midió la estabilidad a largo plazo de las habilidades relacionadas con la IE, y los resultados mostraron un incremento en la IE en una muestra de estudiantes de secundaria, que ingresaron posteriormente en la Universidad, sin embargo, el efecto del incremento fue mayor del que puede ser atribuido a la edad.

Otros autores también han constatado la relación entre la edad y la IE (Extremera y cols., 2006; Goldenberg et al., 2006; Kafetsios, 2004; Schaie, 2001; Van Rooy, Alonso & Viswesuaran, 2005). Chapman y Hayslip, (2006) además comprobaron que ambos grupos, jóvenes y adultos, se caracterizaron por el mismo conjunto de dimensiones en relación con

la IE, por lo que los autores consideran la implicación de una posible continuidad estructural en la IE.

Recientes trabajos sugieren una mayor heterogeneidad emocional en adultos mayores que en adultos jóvenes (Charles, 2005), mayor especificidad emocional en la reacción a estímulos emocionales (Kunzmann & Gruhn, 2005), pero menos amplificación y más supresión de emociones (Kunzmann, Kupperbusch, & Levenson, 2005). Estos resultados sugieren un posible aprendizaje o desarrollo más personalizado de las habilidades emocionales en la adultez. Habrá personas que sigan cultivando sus emociones, mientras que otras se quedarán estancadas o con cierto grado de estabilización por cuestiones tanto personales como socio-culturales.

En conclusión, la comprensión de la IE en adultos es todavía rudimentaria, y el conocimiento del desarrollo de la IE de la niñez a la adolescencia es incluso más limitada. Sin embargo, existen investigaciones que demuestran la existencia de diferencias individuales en la IE, influenciados por procesos biológicos, cognitivos y de socialización, en continuo desarrollo y perfeccionamiento a través del tiempo, cuando se dan las condiciones oportunas.

## 2.4. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y GÉNERO

Tradicionalmente se ha considerado que las mujeres son más emocionales que los hombres desde muy temprana edad (Feldman Barret, Lane, Sechrest & Schwartz, 2000), debido a una socialización más en contacto con los sentimientos y sus matices, al menos en ciertas culturas (Candela, Barberá, Ramos, & Sarrió, 2001). Se ha afirmado que suelen ser emocionalmente más expresivas que los varones, que reconocen mejor las emociones en los demás y que suelen mostrar mayor habilidad que los hombres en ciertas competencias interpersonales (Argyle, 1990; Hargie, Saunders, & Dickson, 1995). El estereotipo de las mujeres como el sexo más “emocional” aún pervive (Salovey & Grewlar, 2006)

Si buscamos el origen de las diferencias de sexo en las competencias emocionales deberíamos retrotraernos hasta la infancia, donde se desarrollan las facetas o factores principales de la IE. Las relaciones entre el sexo femenino y las habilidades emocionales (percepción, comprensión, empatía...) se han constatado desde la niñez (Garaigordobil & Galdeano, 2006; Lafferty, 2004; Sunew, 2004). Además, existen evidencias de que determinadas áreas del cerebro, dedicadas al procesamiento emocional, pueden ser más grandes en las mujeres que en los hombres (Gur, Gunning-Dixon, Bilker & Gur, 2002) y que la actividad cerebral también muestra diferencias en función del sexo (Jaušovec & Jaušovec, 2005). Sin embargo no hemos de olvidar los factores sociales y ambientales que inciden, a su vez, en el desarrollo de las competencias emocionales (como vimos en el apartado 2.3.1.)

Diversos estudios muestran los distintos mundos emocionales en los que crecen las niñas y los niños. De la revisión bibliográfica realizada se desprende una gran unanimidad a la hora de resaltar las diferencias sexuales en la socialización de las emociones: la instrucción emocional recibida por los niños y las niñas es muy diferente. Los padres tienden a hablar más sobre emociones con sus hijas que con sus hijos. Cuando los padres cuentan cuentos a sus hijos pequeños, suelen utilizar palabras más cargadas emocionalmente con las niñas que con los niños. Las madres conversan sobre aspectos emocionales y usan más términos emocionales que los padres y cuando, por su parte, juegan con sus hijos e hijas, expresan un espectro más amplio de emociones en el caso de que lo hagan con las niñas, y son también más detallistas con ellas cuando describen un

estado emocional. Tanto padres como madres usan más el discurso emocional, con las niñas que con los niños, cuando discuten eventos tristes y, también, la díada padre/madre-hija sitúa la experiencia emocional en un contexto más interpersonal que la díada padre/madre-hijo. De este modo, las niñas disponen de más información sobre el mundo emocional. Además, la mayor prontitud con que éstas desarrollan las habilidades verbales las hace más diestras en la articulación de sus sentimientos y más expertas en el empleo de las palabras, lo cual les permite disponer de un elenco de recursos verbales mucho más rico, que pueden sustituir a reacciones emocionales tales como las peleas físicas. Consecuentemente, las niñas hablan más sobre los aspectos emocionales de sus experiencias que los niños, y usan más términos emocionales. Por otra parte, los chicos, que no reciben una educación que les ayude a verbalizar sus afectos, pueden mostrar una total inconsciencia con respecto a los estados emocionales, tanto propios como ajenos. (Adams, Kuebli, Boyle, & Fivush, 1995; Brody & Hall, 1993; Dunn, 1990; Fivush, 1991, 1998; Fivush et al., 2000).

Algunos estudios longitudinales avalan estos hechos. En la revisión realizada por Elaine Scharfe (2000) encontró cómo la expresividad maternal y el género del niño estaban asociados con diferencias individuales en la expresividad del niño/a y que estas diferencias eran estables en el tiempo. Las madres mostraban mayor expresividad con las chicas que con los chicos y, cuando los niños tenían tres años, las madres exhibían más afecto positivo con las chicas y más afecto negativo con los chicos. Sin embargo, se ha comprobado cómo las familias en las que la madre y el niño tienen conversaciones sobre estados emocionales, los niños suelen llegar a hablar claramente de los estados emocionales y a interesarse por ellos (Dunn, 1990).

Por otro lado, la instrucción en las técnicas de resolución de problemas por parte de los padres se relaciona con alta competencia social y emocional, sobre todo en los hijos varones. Posiblemente, dependiendo del entorno sociocultural, es más probable que los padres instruyan a los niños en la resolución de problemas y reserven dicha instrucción para las chicas, sólo en el caso que exista un déficit claro en este tipo de competencias (Jones, Eisenberg, Fabes, & MacKinnon, 2002).

Esta desigualdad en la educación emocional termina desarrollando aptitudes muy diferentes. Las chicas “se aficianan a la lectura de los indicadores emocionales –tanto



verbales, como no verbales- y a la expresión y comunicación de sus sentimientos”, demostrando superioridad en este terreno. Las mujeres suelen ser más empáticas que los hombres, al menos en lo que se refiere a su capacidad para captar los sentimientos que se reflejan en el rostro, en el tono de voz y en otros tipos de mensajes no verbales. Los hombres, en cambio, son socializados desde niños para evitar expresar emociones. Entre las barreras que se encuentran para la expresión emocional se han venido señalando la competitividad entre los hombres, la homofobia, la evitación de la vulnerabilidad y de la apertura, y la carencia de modelos de rol adecuados. De este modo, los chicos se especializan en “minimizar las emociones relacionadas con la vulnerabilidad, la culpa, el miedo y el dolor” (Brody & Hall, 1993; Hall, 1978, 1984; McClure, 2000; Rosenthal, Hall, DiMatteo, Rogers, & Archer, 1979; Lewis, 1978).

Aunque en realidad no existe de entrada ninguna diferencia manifiesta en la expresividad facial de las niñas y de los niños, a lo largo de su desarrollo en la escuela primaria los chicos se van volviendo menos expresivos, todo lo contrario de lo que ocurre en el caso de las chicas, lo cual, a su vez, puede reflejar otra diferencia clave entre ambos géneros, es decir, que las mujeres suelen ser capaces de experimentar con mayor intensidad y variabilidad que los hombres un amplio espectro de emociones (Brody & Hall, 1993).

Zeman y Garber (1996) informaron cómo los niños jóvenes expresaban tristeza y enojo más a menudo que los niños mayores, y las chicas expresaban tristeza y aflicción más a menudo que los chicos. Aunque madres y padres eran percibidos por los niños/as cómo aceptadores de expresiones de aflicción, las madres fueron percibidas como más abiertas a dichas expresiones. Los niños mayores percibían a los padres como menos aceptadores del despliegue emocional que los niños más jóvenes (ver también Zeman & Shipman, 1996).

Eisler y Blalock (1991) señalan que aunque, lógicamente, los hombres manifiestan emociones, éstas son de tipo diferente a las manifestadas por las mujeres y además, cuando lo hacen, es en menor grado. Las mujeres expresan detalles más íntimos sobre ellas y expresan más emociones como la tristeza o la felicidad, aunque el tema del que se hable modula las diferencias (Hill & Stull, 1987). Así Feldman Barret, Robin, Pietromonaco y Eyssell (1998) intentaron determinar si las diferencias en emocionalidad de las mujeres frente a los hombres podían estar relacionadas con el contexto social, y comprobaron cómo este tipo de variables no predecía la diferencia en la expresión emocional, sin embargo, las situaciones de intimidad sí se consideraban elicitadoras de éstas diferencias.

Diversos estudios han constatado también la superioridad de las chicas a la hora de regular las emociones (Cole, 1986; Saarni, 1984). Cole (1986) encontró que las chicas sonrieron más que los chicos cuando se enfrentaban a un premio defraudante y eran más sensibles al contexto social; las chicas tendían a sonreír en el contexto social y a no sonreír en el contexto no social. Davis (1995) defendió la hipótesis de que las chicas tienen más motivación que los chicos para regular sus expresiones emocionales.

En definitiva está claro que, comparando a hombres y mujeres, éstas últimas exhiben un conocimiento más extenso de la experiencia emocional, proporcionan descripciones más complejas y diferenciadas de las emociones, usando más variedad de vocabulario emocional (Adams et al., 1995; Feldman Barret et al., 2000; Fivush et al., 2000). Estos resultados pueden reflejar diferencias de sexo en la disponibilidad o eficacia en el conocimiento de las emociones, en la accesibilidad al conocimiento emocional, en la motivación al uso del conocimiento emocional, o las tres a la vez. Estos resultados coinciden con la verificación de una mejor ejecución en las pruebas de habilidad en IE de las mujeres frente a los hombres.

Diversos estudios sobre IE han constado estas diferencias de género en la etapa de la niñez, la adolescencia y la adultez (Harred & Scheer, 2005; Houtmeyers, 2002; Santesso, Reker, Schmidt & Segalowitz, 2006; Young, 2006). Actualmente y teniendo en cuenta el tipo de instrumento de evaluación que se utilice, pruebas de autoinforme o de ejecución, se pueden descubrir diferencias de género en relación con la IE. Tras la revisión de la literatura científica al respecto, encontramos que en la gran mayoría de estudios, que han utilizado *pruebas de autoinforme*, por lo general, no se han encontrado diferencias significativas en inteligencia emocional percibida entre varones y mujeres. Ni el EQ-i de Bar-On (1997), (Bar-On, 1997; Bar-On, Brown, Kirkcaldy & Thome, 2000; Dawda & Hart, 2000; Devi & Rayulu, 2005), ni el SREIT de Schutte et al. (1998) y sus versiones (Brackett & Mayer, 2003; Brackett, Rivers et al., 2006; Brown & Schutte, 2006; Depape, Hakim-Larson, Voelker, Page, & Jackson, 2006; Schutte et al., 1998; Tiwari & Srivastava, 2004), ni el TMMS-48 de Salovey et al. (1995) y sus versiones (Fernández-Berrocal et al., 2004; Lumley et al., 2005; Palomera, 2005) u otros instrumentos (Jinfu & Xicoyan, 2004) han

encontrado diferencias significativas entre varones y mujeres, salvo algunas excepciones (Austin, Evans, Goldwater & Potter, 2005 (versión del SREIT); Brackett, Warner & Bosco, 2005 (EQ-i); Goldenberg et al., 2006 (SREIS); Harrod & Scheer, 2005 (EQ-i); Pandey & Tripathi, 2004 (EQ-i); Silveri, Tzilos, Pimentel & Yurgelun-Todd, 2004 (EQ-i); Van Rooy et al., 2005 (EQ-i).

Esta disparidad en los resultados de las pruebas de autoinforme sobre el SREIS, SREIT y el EQ-i podrían ser debidos a las características sociodemográficas de la muestra o al tipo de instrumento utilizado.

También, en algunos estudios, utilizando el TMMS y sus versiones, se han encontrado diferencias en factores concretos de la inteligencia emocional percibida. En una muestra con adolescentes se encontraron niveles más elevados en atención y empatía en las mujeres que en los hombres, mientras que éstos mostraban puntuaciones más altas en claridad, reparación e inhibición emocional (Fernández-Berrocal, Alcaide & Ramos, 1999).

Posteriormente Fernández-Berrocal y Extremera (2003b) vieron que las mujeres adolescentes percibían una mayor atención hacia sus sentimientos que los hombres de la misma edad. En cambio, los hombres se percibían con mayor facilidad para reparar sus estados emocionales negativos y mantener los positivos. No se encontraron diferencias significativas para claridad emocional.

Palomera (2005) y Thayer et al., (2003) hayaron diferencias significativas entre mujeres y hombres (en una población adolescente) únicamente en el factor Atención.

Por lo general vemos cómo las mujeres se perciben más hábiles a la hora de atender y comprender las emociones. Mientras que los varones lo hacen en relación con el control de impulsos y la tolerancia al estrés.

En contraposición, con la utilización de *medidas de ejecución* como el MEIS, o el MSCEIT, se constatan claras diferencias significativas en IE, con total predominancia de las mujeres frente a los hombres (Brackett, 2001; Brackett & Mayer, 2003; Brackett, Mayer & Warner, 2004; Brackett, Rivers et al., 2006; Brackett, Warner, & Bosco, 2005; Brody & Hall, 1993, 2000; Ciarrochi et al., 2000a; Day & Carroll, 2004; Extremera, Fernández-Berrocal & Salovey, 2006; Goldenberg et al., 2006; Kafetsios, 2004; Lopes et al., 2003; Lumley et al., 2005; Mayer, Salovey & Caruso, 1999; Mayer et al., 2002; Palmer et al., 2005; Young, 2006).

Los estudios, que se han centrado en las diferencias de género en función de la IE auto-informada y la IE medida a través de pruebas de ejecución, nos han mostrado cómo los hombres autoinformaban una IE superior a la que posteriormente ejecutaban, y a las mujeres les pasaba lo contrario, informaban una IE inferior a la que demostraban en las pruebas de ejecución (Brackett & Mayer, 2003; Brackett, Rivers et al., 2006; Lumley et al., 2005; Petrides & Furnham, 2000a), lo que nos hace suponer que las mujeres se infravaloran y los hombres se sobrevaloran en relación con las habilidades emocionales.

Resultados similares se han encontrado sobre el C.I. medido a través de pruebas de autoinforme y de ejecución. En la mayoría de estudios, los hombres estimaron su C.I. por encima de su ejecución y lo contrario ocurría con las mujeres (Furnham & Bunclark, 2006; Furnham & Petrides, 2004).

De lo comentado anteriormente se puede concluir que: las diferencias de género en IE se vislumbran desde la infancia debido a la instrucción diferencial que, en cuanto a las emociones, tienen los niños frente a las niñas. A pesar de la evidencia de que las mujeres por lo general tienen un mayor índice de IE que los hombres, puntuando por encima de éstos en los test de ejecución, su auto-percepción sobre su nivel de IE tiende a ser más bajo que el de los hombres. Algunos autores como Guastello y Guastello (2003) han lanzado como posible hipótesis sobre las diferencias de género en IE percibida el efecto generacional. Ello explicaría que en las nuevas generaciones, por influencia de la cultura y la educación, se minimizarían estas diferencias. Esta hipótesis fue corroborada por ellos utilizando el auto-informe de Schutte et al. (1998), SREI, al encontrar diferencias significativas entre los padres, pero no entre los hijos/as.

Por todo ello, surge la necesidad de un mayor número de estudios longitudinales y transversales en el ámbito familiar, que nos muestren las relaciones existentes entre la percepción de las habilidades emocionales entre padres e hijos, así como descubrir el peso que los factores socioculturales, evolutivos y/o generacionales tienen en el desarrollo diferencial de las habilidades en IE. Sería interesante indagar en las percepciones que se tienen en la familia sobre IE y la clase de relación o influencia entre los miembros de ésta para poder, en parte, aclarar el origen de la infravaloración de las mujeres en cuanto a la IE. En nuestro estudio trataremos de aportar algo de claridad a estas cuestiones.

## 2.5. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SALUD MENTAL.

La comprensión de los orígenes de las competencias emocionales (revisado en los apartados anteriores) parece ser de gran importancia en el entendimiento de la conducta normal y patológica (Eisenberg, Cumberland et al., 1998). Por otro lado, el papel de las emociones en la adaptación del ser humano ha sido ampliamente aceptado y estudiado, intentado descubrir la base biológica de las emociones para la supervivencia, que, a su vez, ejercen su influencia sobre el sistema inmunológico y nervioso, participando decisivamente en el inicio y/o curso de un gran número de constatados trastornos (Cacioppo, Larsen, Smith, & Berntson, 2004). De este modo, un intento de operacionalización del término emoción para el estudio de su implicación en la adaptación del ser humano nos conduce al concepto de Inteligencia Emocional (IE). Las emociones, de ser originalmente consideradas elementos distractores de los procesos cognitivos, han pasado a ser consideradas un fenómeno vital del ser humano, el cual proporciona información útil sobre cómo resolver los problemas diarios. De hecho, visto desde este acercamiento, el uso inteligente de nuestras emociones es considerado esencial para la adaptación física y psicológica de cada uno (Mayer & Salovey, 1997; Salovey et al., 1999; Salovey et al., 1995). Del mismo modo, Matthews y Zeidner (2000) propusieron que las habilidades en IE nos ayudan en la adaptación de los encuentros estresantes. Una de las competencias centrales de la IE es la contribución a manejar el estrés a través de la comprensión de los sentimientos de uno mismo y la dirección de nuestra expresión conductual.

Las diferencias individuales en el grado en que las personas usan las señales y la información afectiva y las integran en su pensamiento tienen importantes consecuencias para éstas personas y para su entorno (Salovey et al., 1995). Uno de los factores principales de la teoría de la IE de Mayer y Salovey (1997), el componente denominado “*asimilación o facilitación emocional*”, explícitamente subraya la importancia que la influencia del estado de ánimo tiene en nuestra cognición y viceversa. Salovey et al. (1995) propusieron que niveles elevados en IE podrían influir en la integración y asimilación de los pensamientos rumiativos que siguen a los sucesos vitales negativos. El propio autor y otros investigadores han corroborado este hecho (Fernández-Berrocal, Ramos et al., 2001; Salovey, Stroud et al., 2002).

Las personas que atienden a sus emociones de modo excesivo, sin la adecuada Claridad y Reparación, pueden desarrollar una espiral emocional que generaría un proceso rumiativo, fuera de control, que no permite comprender las causas, motivos y consecuencias de éstas, el cual a su vez mantendría, más que remediar, un estado emocional negativo (Extremera & Fernández-Berrocal, 2006; Thayer et al., 2003). También hay evidencias que sugieren que la IE permitiría elaborar e integrar de manera correcta los pensamientos intrusivos y rumiativos que acompañan habitualmente a los sucesos altamente estresantes, así como a aquellos otros que obedecen a un estrés normal y están presentes en población no clínica (Fernández-Berrocal, Ramos et al., 2001). De hecho, en el estudio llevado a cabo por Gohm y colaboradores (2001) con una muestra de bomberos, aquellos individuos que presentaban mayores niveles de Claridad emocional informaron de un menor número de dificultades cognitivas tales como “quedarse en blanco y no saber qué hacer”, “olvidar lo aprendido” o “ser incapaz de pensar” durante los diferentes ejercicios simulados de fuego. Ramos, Fernández-Berrocal y Extremera (2003), en un experimento sobre el visionado de un video sobre agresiones sexuales, comprobaron cómo las participantes con mayores niveles de Regulación experimentaron menor número de pensamientos intrusivos, lo que facilitó la adaptación a la experiencia días después. Y recientemente, Ramos, Fernández-Berrocal y Extremera (2006) han comprobado cómo los individuos con alta Claridad y Reparación experimentan menos pensamientos intrusivos y respuestas emocionales negativas ante estresores agudos, además son capaces de adaptarse con mayor rapidez a dichos estresores.

Entre los autoinformes más ampliamente utilizados en IE, el EQ-i de Bar-On (1997) y el SREIS de (Schutte et al. 1998), han demostrado una fuerte asociación con índices de salud mental (bienestar, neuroticismo, depresión...) (Bar-On, 1997, 2000; Brackett & Mayer, 2003; Dawda & Hart, 2000; Newsome, Day, & Catano, 2000; Parker, Taylor, & Bagby, 2001; Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar & Rooke, 2007), con la búsqueda de ayuda o apoyo no profesional (Ciarrochi, Deane, Wilson, & Rickwood, 2002) y con el funcionamiento de la salud física y mental en general (Tsaousis, & Nikolaou, 2005), no sólo en la adolescencia y adultez, sino también en la niñez (Menzie, 2005). También, a través de este tipo de medidas, la IEA (inteligencia emocional autoinformada) ha demostrado su influencia en diversas variables mediadoras en la salud mental. Así, Brown

y Schutte (2006) encontraron que alta IEA (utilizando el SSRI) fue relacionada con menor fatiga subjetiva, pero, también se encontraron relaciones entre la IEA y variables psicosociales como depresión, ansiedad, optimismo, locus de control interno, cantidad de apoyo social y satisfacción con el apoyo social; las cuáles mediaban parcialmente la relación entre IEA y fatiga mental. Ciarrochi, Dean, y Anderson (2002) demostraron cómo la IEA (medida a través del EQ-i) moderaba la relación entre el estrés y diversas variables relacionadas con la salud mental (entre ellas depresión). Otros autores también han encontrado esta misma relación en otras culturas (Chu & Kao, 2005).

De la revisión sobre los estudios que han utilizado el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) (Salovey et al., 1995) y su versión en castellano TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004); se desprenden los siguientes resultados (ver Extremera & Fernández-Berrocal, 2005a): la inteligencia emocional ha mostrado su relación negativa con la sintomatología depresiva, y una relación positiva con otras variables de personalidad como el optimismo y el control del estado negativo de ánimo (Salovey et al. 1995) y se ha encontrado una relación mucho más fuerte entre la Regulación emocional con la depresión por desesperanza, frente a la depresión endógena, ya que ésta última puede ser menos influenciada por variables de personalidad así como por las habilidades de regulación emocional (Fernández-Berrocal, Extremera, & Ramos, 2003; Williams, Fernández-Berrocal, Extremera, Ramos-Díaz, & Joiner, 2004).

Los resultados, en el contexto de laboratorio (con el TMMS), indican que la IEA, específicamente los subfactores Claridad y Reparación, está relacionada de modo positivo con el estado de ánimo previo y con la recuperación emocional, y de manera negativa con la reactividad emocional a la inducción experimental (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006b).

También la IEA (medida a través del TMMS) ha demostrado, además de predecir la sintomatología depresiva, poder actuar como una variable moduladora con la satisfacción vital y la capacidad de la persona de realizar comportamientos adaptativos, lo que implicaba el descenso en la probabilidad de aparición de sintomatología depresiva (Martínez-Pons, 1997-1998). Gohm y Clore, (2002a, 2002b) comprobaron cómo la IEA se relacionaba con estilo de afrontamiento adaptativo, bienestar emocional, menores niveles

de ansiedad general y social, mayor búsqueda de apoyo social y emocional y con un estilo atribucional adaptativo.

Por todo ello, la IE ha demostrado ser un factor protector de la salud mental mediando la relación entre el estrés y los autoinformes de salud, así como asociándose a perfiles adaptativos de afrontamiento del estrés (búsqueda de apoyo social, percepción del estrés...) (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006).

En concreto, las personas con una alta IEA (como comentábamos en el apartado 2.2.1.1.), caracterizadas por un perfil de moderadas puntuaciones en Atención y mayores puntuaciones en Claridad y Reparación percibida, presentan mejores índices de Salud Mental medida a través de pruebas de depresión, estrés percibido, malestar personal, quejas somáticas, ansiedad general, rasgo o social, tanto en muestras de adolescentes como con adultos (Cantanzaro, 2000; Extremera, 2003; Extremera & Fernández-Berrocal, 2002a; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004b; Extremera & Fernández-Berrocal, 2006; Extremera, Fernández-Berrocal & Durán, 2003; Extremera, Fernández-Berrocal, López & Salovey, (en prensa); Fernández-Berrocal et al., 1998; Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera & Pizarro, 2002; Fernández-Berrocal, Alcaide & Ramos, 1999; Fernández-Berrocal, Alcaide et al., 2006; Fernández-Berrocal, Ramos et al., 1999; Fernández-Berrocal, Ramos et al., 2001; Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos & Extremera, 2001; Latorre & Montañés, 2004; Liao, Liao, Teoh & Liao, 2003; Rodríguez & Romero, 2003; Salovey, 2001; Salovey et al., 1995; Salovey, et al., 1999; Salovey et al., 2000; Salovey, Stroud et al., 2002; Schutte et al., 2007; Southam-Gerow & Kendall, 2000; Thayer et al., 2003; Velasco, Fernández, Páez & Campos, 2006). Por el contrario, las personas con desajuste emocional presentan un perfil caracterizado por una alta atención a sus emociones, baja claridad emocional y baja regulación emocional (Salovey, 2001). Así, la creencia de contar con niveles apropiados de claridad y regulación emocional pueden aportarnos beneficios a nuestra salud física y mental.

Diversos autores explican este tipo de relación entre los factores de la IEA, medida a través del TMMS, y la salud mental: las personas que son emocionalmente atentas se caracterizan por prestar constante atención al curso de sus emociones en el esfuerzo de entenderlas y aunque en ocasiones se relaciona con la empatía, no es siempre productivo para el individuo (Salovey, Stroud et al., 2002). Esto es particularmente así cuando la



excesiva atención a las emociones no permite la suficiente capacidad para comprender sus causas, motivos y consecuencias (Thayer et al., 2003). El peligro real radica en que las personas que atienden a sus emociones de modo excesivo, no tengan una adecuada Claridad y Reparación. De hecho las personas con altos niveles en atención a las emociones informan de mayor número de síntomas depresivos y ansiosos (Fernández-Berrocal, Ramos et al., 1999; Salovey, Stroud et al., 2002; Thayer et al., 2003), mayor tendencia a suprimir sus pensamientos y una disminución de su funcionamiento físico y social (Extremera & Fernández-Berrocal, 2006; Extremera & Fernández-Berrocal, 2002a; Fernández-Berrocal, Ramos et al., 2001; Salovey et al., 1995). Algunos autores señalan el interés de determinar cuándo una alta Atención Emocional puede ser beneficiosa para el individuo y predecir un mejor ajuste psicológico (Extremera & Fernández-Berrocal, 2006).

A la inversa, los componentes de Claridad y Reparación emocional predicen mejor ajuste psicológico y físico, encontrándose relaciones con diferentes estrategias positivas de afrontamiento (Goldman, Kraemer & Salovey, 1996; Salovey, Stroud et al., 2002). La alta Claridad Emocional ha estado unida a una alta satisfacción vital (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005b; Palmer, Donaldson & Stough, 2002). Los individuos que son conscientes de lo que están sintiendo son más diestros en el manejo de los problemas emocionales y, por consiguiente, experimentarán más bienestar emocional, en comparación con los individuos menos diestros. Igualmente, las personas que fácilmente identifican las emociones durante las situaciones estresantes consumen menos tiempo atendiendo a sus reacciones emocionales, usando menos recursos cognitivos, lo cual, a su vez, les permitirá valorar alternativas de acción, manteniendo sus pensamientos en otras tareas, o usando estrategias de afrontamiento más adaptativas (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005; Gohm & Clore, 2002; Ramos et al., 2006). De hecho, mayores niveles de supresión de pensamientos y menor Claridad emocional se han relacionado con vulnerabilidad a la depresión (Rude, & McCarthy, 2003)

Por último, altas puntuaciones en el factor de Reparación emocional están también asociadas con mejores resultados generales en la vida, mejor adaptación a experiencias estresantes, afrontamiento activo y distracción; y negativamente con la rumiación, lo que conlleva una mayor capacidad de interrumpir las emociones negativas y prolongar las positivas, siendo un predictor significativo en todos los dominios de salud física y mental, con un menor grado de síntomas y menores visitas al médico (Catanzaro, 1993; Catanzaro,

Wasch, Kirsch, & Mearns, 2000; Extremera & Fernández-Berrocal, 2002a; Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Extremera & Ramos, 2005; Goldman et al., 1996; Salovey et al., 1995; Salovey, 2001; Salovey, Stroud et al., 2002; Williams et al., 2004). Recientemente, la regulación emocional ha sido relacionada también con la autoestima (Fernández-Berrocal, Alcaide et al., 2006)

Por otro lado, los estudios que han utilizado las pruebas de ejecución (MEIS, MSCEIT) en ocasiones han encontrado validez incremental en la predicción de relaciones positivas con la salud mental (Mayer et al., 2002), en concreto, con bajos niveles de ansiedad, depresión (David, 2005; Mayer et al., 2004a;) o ajuste emocional (Ciarrochi et al., 2000a, 2000b). Sin embargo, en otros estudios, únicamente la subescala de “Manejo emocional” predecía ansiedad y depresión (Head, 2002).

Del mismo modo, en un estudio llevado a cabo por Goldenberg et al. (2006), comparando las pruebas de autoinforme (SREIS) con las de ejecución (MSCEIT), únicamente el SREIS mostró una relación significativa con la depresión, mientras que el MSCEIT sólo correlacionó con la depresión en su cuarto factor “Manejo o dirección emocional”, con una menor probabilidad de adoptar estrategias de afrontamiento inefectivas y con haber recibido tratamiento psicológico. Lo que de nuevo suscita el debate sobre la baja predictibilidad del MSCEIT frente a las medidas de autoinforme y pone en tela de juicio, la posibilidad de la varianza compartida de las pruebas de autoinforme con variables como la depresión (como vimos en el apartado 2.2.1.4., pág. 32) (ver Brackett, Lopes, Ivcevic, Mayer, & Salovey, 2004). Sin embargo, Goldenberg y colaboradores (2006) también comprobaron cómo las personas con alta IE en el MSCEIT habían recibido tratamiento, lo que quizás aumentó sus habilidades. Sin embargo, los mismos que recibieron terapia para la depresión informaron tener peores puntuaciones en el SREIS, lo que indicó que, aunque sus habilidades emocionales mejoraron con la terapia, ellos seguían percibiéndolas como deficientes. Otros estudios han destacado el caso de individuos estresados, con un buen promedio de IE en el MSCEIT, pero, sin embargo, con bajas creencias sobre sus habilidades emocionales medidas a través del TMMS, resultados que vienen a resaltar la importancia que la percepción sobre nuestras propias habilidades emocionales pueden tener en nuestra salud mental (Gohm, Corser, & Dalsky, 2005).

De los resultados expuestos en este apartado hemos de destacar algunas limitaciones para una interpretación adecuada. En primer lugar, han sido mucho más numerosos los estudios sobre la IE y su relación con la salud mental que han utilizado pruebas de autoinforme frente a medidas de ejecución (quizás por su fácil diseño e implementación).

En segundo lugar, debemos tener en cuenta que los efectos de la IEA sobre la salud mental están moderados de algún modo por la cultura. En un estudio transcultural, Fernández-Berrocal, Salovey, et al., (2001) comprobaron que la salud mental (depresión) se asociaba primordialmente con la IEA en un 23% de la varianza y con dimensiones culturales aproximadamente en un 7%. Posteriormente Fernández-Berrocal y cols., (2005) comprobaron cómo la Atención y Claridad eran predictores más fuertes del ajuste emocional (depresión) en la culturas femeninas que en las masculinas.

Y en tercer lugar, la mayoría de las investigaciones que se han revisado son de tipo correlacional por lo que la dirección causal de las asociaciones entre los componentes de la IEA y la salud mental requieren, en muchos casos, de más indagación (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005a)

Aun así, podemos concluir que existe realmente una diferencia entre el conocimiento de las personas sobre estrategias de regulación emocional y su habilidad actual para aplicar esas estrategias a diversas situaciones (Grewal, Brackett, & Salovey, 2006). Que las personas se perciban como muy hábiles, en cuanto a su capacidad de comprensión emocional y en cuanto a su capacidad de regular sus emociones, es un buen indicador de su equilibrio emocional y de su capacidad de adaptación en muchas culturas (Fernández-Berrocal, Salovey et al., 2005; Ghorbani, Bing, Watson, Davison, & Mack, 2002; Wang, 2002).

## **ANTECEDENTES/ IE Y SALUD MENTAL**

### 3. OBJETIVOS GENERALES E HIPÓTESIS.

A partir de la revisión planteada anteriormente, y en vista del vacío existente en el estudio de la Inteligencia Emocional Autoinformada (IEA) y su relación con el parentesco familiar, a excepción del estudio de Guastello y Guastello (2003), consideramos prioritario e interesante una aportación sobre este tipo de relación y su evolución, así como la influencia sobre otras variables de importancia como el género, el clima familiar y la salud mental de los integrantes de la familia.

Tenemos que destacar que para facilitar la comprensión de este estudio y la lectura de los análisis realizados hemos interpretado el término *Inteligencia Emocional Autoinformada (IEA)*, como la percepción que tiene el individuo sobre sí mismo en Inteligencia Emocional, para distinguirla del término *Inteligencia Emocional Percibida (IEP)*, como la percepción que tiene cualquier miembro de la familia sobre la Inteligencia Emocional del resto de sus familiares. También debemos señalar que siempre que hagamos referencia a los *padres*, junto al paréntesis (*padre-madre*), nos estamos refiriendo a ambos miembros de la pareja, frente al término en solitario de *padres*, que alude al sexo masculino. Lo mismo ocurre con los *hijos*, frente a los *hijos/as*.

Como objetivos fundamentales nos propusimos analizar la relación existente entre:

- q la IEA de los padres (padre-madre) y la IEA de los hijos/as.
- q la IEA por un miembro de la familia y su correspondencia con la IEP que el resto de la familia tiene sobre él/ella.
- q la IEA y el género.
- q la IEA de la familia y el clima familiar.
- q la IEA de la familia y la salud mental.

De esta temática pueden derivarse múltiples cuestiones, por lo que tras la revisión bibliográfica anterior y por motivos de espacio, interés y rigor nos hemos centrado en la operacionalización de las siguientes hipótesis:

## OBJETIVOS GENERALES E HIPÓTESIS

1. Esperamos encontrar una correlación significativa entre la IEA de los padres (padre-madre) y la IEA de los hijos/as.
2. Esperamos encontrar correlaciones significativas entre la IEA de los padres y la de los hijos y entre la IEA de las madres y la de las hijas.
3. Esperamos que la IEA de los padres (padre-madre) sea mayor que la IEA de los hijos/as.
4. Esperamos que no existan diferencias significativas de medias, en relación al género, entre las puntuaciones en IEA de las madres frente a los padres y de las hijas frente a los hijos.
5. Esperamos que existan diferencias significativas entre la IEA por los padres (padre-madre) y la IEP por el resto de la familia sobre ellos.
6. No esperamos encontrar diferencias de medias significativas entre la IEP de los padres (padre-madre) sobre sus hijos/as y la IEA por estos.
7. Esperamos encontrar correlaciones significativas entre la IEA de los padres (padre-madre) y la IEP por el resto de la familia sobre ellos.
8. Esperamos encontrar una correlación más significativa entre la IEP de las madres sobre sus hijos/as y la IEA por ellos mismos que la de los padres sobre sus hijos/as.
9. Esperamos que la IEP por el resto de la familia sea mayor para las madres que para los padres y para las hijas frente a los hijos.
10. Esperamos que la IEA de los padres que tienen hijas sea significativamente mayor que la IEA de los padres que no tienen hijas.
11. Esperamos encontrar una correlación significativa entre la IEA de la familia y el clima familiar.
12. Esperamos encontrar una correlación significativa entre la IEA de la familia y la Salud Mental familiar.
13. Esperamos encontrar una correlación significativa entre la IEA de un miembro de la pareja (padre-madre) y la Salud Mental del otro miembro.
14. Esperamos encontrar una correlación significativa entre la IEA de los padres (padre-madre) y la Salud Mental de los hijos/as.

#### 4. METODOLOGÍA.

##### 4.1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA.

La descripción de la muestra esta basada en las variables socio-demográficas que se recogen en los dos cuestionarios elaborados al caso para padres (padre-madre) e hijos (hijos/as) distintamente (ver Anexo I y II)

Los criterios de inclusión de la muestra fueron principalmente que los miembros de las familias participantes estuvieran capacitados para poder contestar a las preguntas de las escalas y cuestionarios, para ello debían tener características psicológicas normales y ser mayores de 11 años.

Los sujetos fueron seleccionados de entre el grupo de alumnos de la Universidad de Castilla- La Mancha en la E.U. de Magisterio de Toledo de entre todas las especialidades (Educación Física, Lenguas Extranjeras, Educación Musical, Educación Infantil y Primaria). Junto a los alumnos se incluían, obligatoriamente, el padre, la madre y hermanos mayores de 11 años pertenecientes a la familia del alumno. En total 75 familias formaron parte del estudio de las cuáles únicamente abandonaron 2, por lo que la muestra quedó definitivamente con 73 familias que contestaron a todas las pruebas que contenía el estudio. 302 sujetos forman la muestra total, entre los que contamos con 73 padres, 73 madres y 156 hijos/as (71 varones y 85 mujeres).

La edad media de los padres (padres-madres) es de  $M = 50.45$ ,  $DE = 5.10$  y la de los hijos/as de  $M = 21.74$ ,  $DE = 3.70$ , a continuación en la Tabla 4.1.1. podemos observar estos índices por separado para padres y madres e hijos/as.

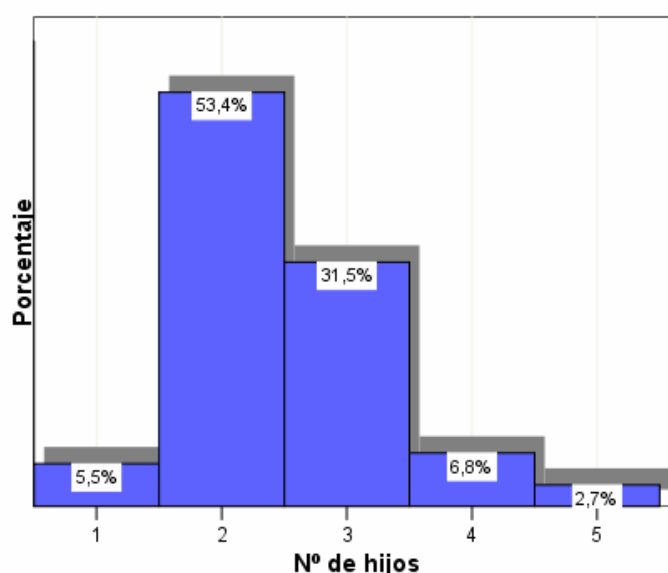
**Tabla 4.1.1.**

Edad de los integrantes de la familia.

	N	Mín.	Máx.	M	DT
Padres	73	41	64	51.40	4.85
Madres	73	40	63	49.51	5.19
Hijos	71	14	29	21.72	3.41
Hijas	85	14	34	21.76	3.94

La gran mayoría de las familias, un 85%, tienen entre 2 y 3 hijos (ver Gráfica 4.1.1.).

**Gráfica 4.1.1.**



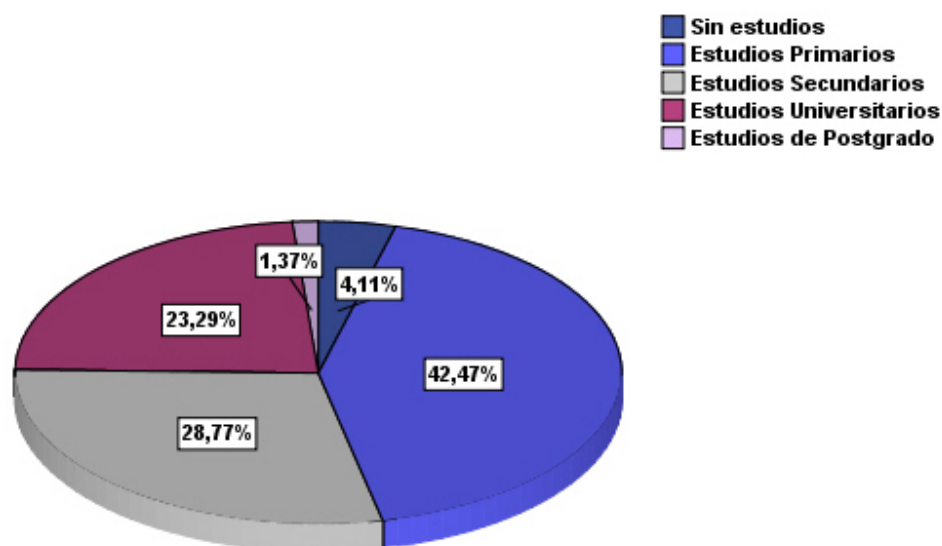
De las 73 familias que componen la muestra, 13 familias (17.8%) tienen únicamente hijos varones, 19 sólo hijas (26%) y 41 familias tienen hijos e hijas (56.2%). De los 156 hijos/as que componen la muestra, 57 de ellos (36%) tienen un hermano/a de distinto sexo.

Únicamente contamos con una familia de padres divorciados (en la que la madre vive sola con sus hijos/as y el padre se ha vuelto a casar conviviendo con su pareja y sus hijos/as nacidos de esta nueva unión). El resto de familias de la muestra, 72 en este caso, viven con su pareja y con sus hijos/as, de los cuáles únicamente un 14,7%, durante la semana, viven en otro domicilio distinto al familiar. Por lo tanto no podemos hacer comparaciones de las puntuaciones en ninguna de las variables implicadas en el estudio (clima familiar, inteligencia emocional autoinformada o percibida...) en función del estado civil.

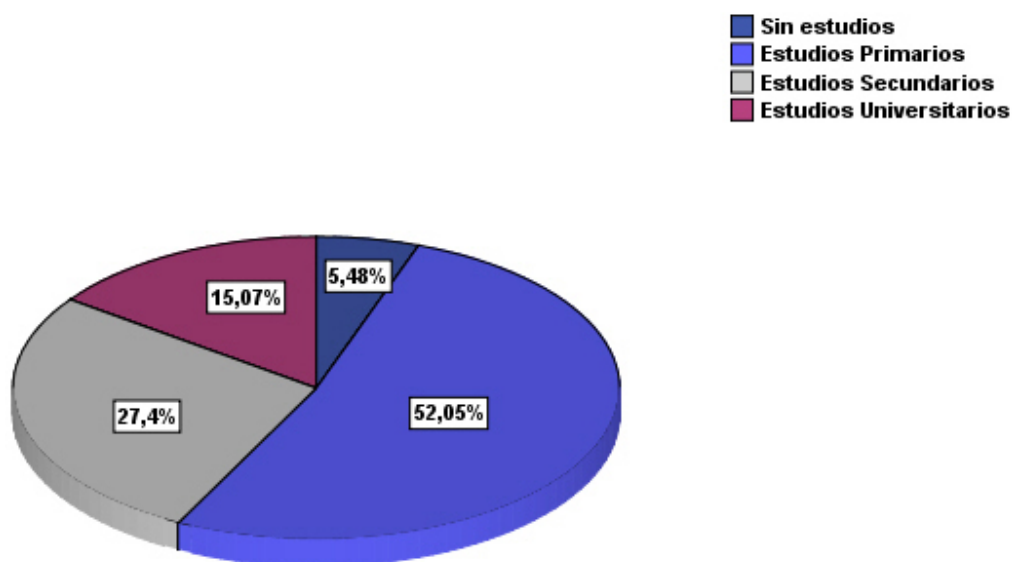
En el nivel de estudios los mayores porcentajes se acumulan en el nivel de Estudios Primarios, tanto en padres como en madres, sin embargo también hemos de considerar un número importante de padres y madres que cuentan con Estudios Secundarios y Universitarios. Únicamente las madres no cuentan con estudios de postgrado (ver Figuras 4.1.1. y 4.1.2.).



**Figura 4.1.1.**  
**Nivel de estudios (padres).**

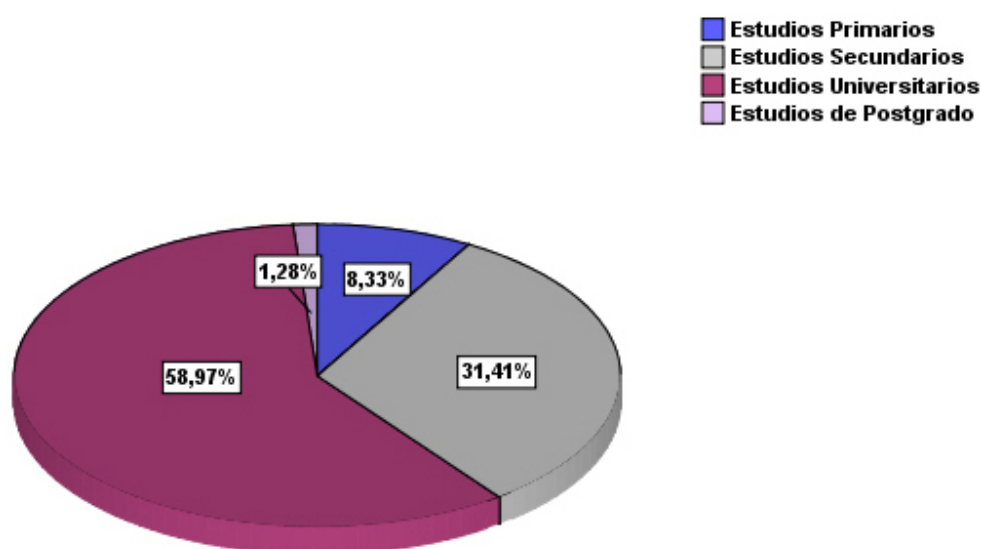


**Figura 4.1.2.**  
**Nivel de estudios (madres).**



En relación con los hijos el nivel de estudios se incrementa en la franja de estudios universitarios, como era de esperar por la muestra seleccionada, quedando los porcentajes distribuidos como puede verse en la Figura 4.1.3.

**Figura 4.1.3.**  
**Nivel de estudios (hijos/as).**



## 4.2. INSTRUMENTOS.

Para la recogida de datos se han utilizado dos cuestionarios sobre variables socio-demográficas para padres (padre-madre) e hijos/as y cuatro escalas. Una de estas escalas ha sido elaborada específicamente para esta investigación, adaptada del TMMS-24 de Fernández-Berrocal y col. (2004) sobre IEA pero enunciada en tercera persona. De este modo podemos evaluar la IE intrapersonal percibida por el resto de la familia sobre un miembro en cuestión, mitigando así, los efectos de deseabilidad social o perceptivos de un mismo sujeto. La totalidad de las escalas empleadas se describen a continuación.

#### **4.2.1. Escala de Inteligencia Emocional Autoinformada (TMMS-24) de Fernández-Berrocal y cols. (2004).**

La TMMS-24 está basada en el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) del grupo de investigación de Salovey y Mayer (Salovey, et al., 1995). La escala original es una escala que evalúa el “metaconocimiento de los estados emocionales” mediante 48 ítems. En concreto, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones así como de nuestra capacidad para regularlas.

El TMMS-24 adaptada y reducida de la escala original por el grupo de investigación de Fernández-Berrocal y colaboradores de la Facultad de Psicología de Málaga, es una medida de autoinforme de 24 ítems con la misma finalidad que el TMMS-48, evaluar las creencias individuales sobre nuestras propias habilidades emocionales, pero con un tiempo de administración más reducido. Contiene tres dimensiones claves de la IE con 8 ítems cada una de ellas: Atención, Claridad y Reparación. La Atención es un factor que nos comunica hasta qué punto tendemos a observar y pensar sobre nuestros sentimientos y emociones o humor. La Claridad evalúa la comprensión e identificación de nuestros estados emocionales. Y por último la Reparación se refiere a las creencias individuales sobre la habilidad de regular nuestros sentimientos.

El inventario se contesta en función del grado de acuerdo para cada ítem, a modo de escala tipo Likert con puntuaciones desde 1= Nada de acuerdo hasta 5= Totalmente de acuerdo.

Sus propiedades psicométricas muestran su validez y fiabilidad. La consistencia interna de las subescalas es alta como en los estudios previos de la fiabilidad de la versión inglesa. Todos los coeficientes alfa de Cronbach fueron sobre .85 para los tres subfactores (Atención, Claridad y Reparación). Las correlaciones entre las subescalas van en la dirección esperada. La escala de Reparación correlaciona positivamente con Claridad ( $r = .35$ ) pero no con Atención ( $r = .07$ ). Claridad y Reparación muestran similares correlaciones con otras variables criterio. La fiabilidad del retest realizado a los cuatro semanas fue satisfactoria: Atención ( $r = .70$ ), Claridad ( $r = .70$ ) y Reparación ( $r = .83$ ). En definitiva la versión modificada al español del Trait Meta-Mood Scale

(TMMS-24) nos proporciona un inventario adecuado con el cual examinar la percepción de la IE en lengua española (ver Anexo III).

#### 4.2.2. Escala de Inteligencia Emocional Percibida (PTMMS-24).

La PTMMS-24 es una versión adaptada específicamente para este estudio de la escala TMMS-24 de Fernández-Berrocal et al. (2004) para la evaluación de la IE percibida por una tercera persona sobre el sujeto de estudio y poder contrastar así las medidas de autoinforme propias, con las que informan el resto de la familia sobre el sujeto en cuestión. Datos que a nuestro parecer pueden ser muy interesantes por la información que nos proporcionan acerca de la percepción sobre las habilidades intrapersonales entre los miembros familiares.

Las pruebas de fiabilidad realizadas al caso para esta escala han sido satisfactorias puntuando por encima de .80 en los tres subfactores de la IE autoinformada (ver sección 5.1.2. Fiabilidad del PTMMS-24). Las correlaciones entre los factores de la escala van en la dirección esperada. El factor Atención correlaciona con Claridad ( $r = .323, p = .005$ ) y este último con Reparación ( $r = .364, p = .002$ ) sin embargo no existe correlación entre Atención y Reparación. La validez de esta prueba queda constatada según las normas de AERA, APA & NCME (1985, 1999) con la evidencia basada en el *contenido del test*, en la *estructura interna* siendo la misma del TMMS-24 y corroborada en nuestro propio estudio correlacionando los factores. También en el *proceso de respuesta* y en las *consecuencias del proceso de aplicación* siendo este aspecto controlado en el estudio para que no se produjeran respuestas de cansancio, desinterés o deseabilidad social entre otras variables extrañas que puedan dañar la validez. También muestra indicios de validez por la evidencia en las *relaciones con otras variables* con las cuales es lógico que interactúe en una determinada dirección: así existe una correlación negativa entre el Factor I Atención y la Salud Mental de los hijos ( $r = -.239, p = .003$ ) y una correlación positiva entre el Factor III Reparación y la Salud Mental de los padres ( $r = .232, p = .048$ ), madres ( $r = .460, p = .000$ ) e hijos respectivamente ( $r = .320, p = .000$ ), el Factor II Claridad muestra la misma tendencia que la Reparación pero sin llegar a ser significativa.

Por lo tanto la versión modificada en tercera persona del TMMS-24, la PTMMS-24 nos aporta una medida adecuada con la que examinar la percepción de la IE intrapersonal por terceras personas (ver Anexos IV, V, VI, VII y VIII).

### **4.2.3. Escala de Salud Mental (MH5) de Alonso, Prieto y Antó (1995).**

La Mental Health-5 (MH-5) es una de las subescalas del cuestionario de Salud SF-36 de Ware y Sherbourne, (1992), adaptado al español por Alonso, Prieto y Antó (1995). El SF-36 es uno de los instrumentos de mayor uso para evaluación de los resultados clínicos por su adaptación a quince países. Está compuesto por 36 ítems que cubren ocho dimensiones del estado de salud y proporcionan un perfil del mismo.

El MH-5 está compuesta de 5 ítems del área de bienestar emocional y evalúa la salud mental de los sujetos, en concreto, el grado de sintomatología depresiva y ansiosa que ha presentado el sujeto durante el último mes. Una puntuación elevada en esta escala se asocia con una mejor salud mental.

Su carácter reducido la convierte en un instrumento muy útil para la investigación. Su corta administración y breves explicaciones evitan el cansancio de los participantes.

Las preguntas que contiene esta escala son del tipo: “Durante las últimas cuatro semanas, ¿cuánto tiempo estuvo muy nervioso?” y las respuestas se codifican por medio de una escala tipo Likert que oscila desde 1= Siempre a 6= Nunca (Siempre, Casi siempre, Muchas veces, Algunas veces, Sólo alguna vez, Nunca), (ver Anexo X).

Sus propiedades psicométricas han mostrado una adecuada fiabilidad y validez a lo largo de más de una década de incesantes investigaciones. La consistencia interna en los estudios que han utilizado esta escala ha sido adecuada, con un alfa de Cronbach oscilante entre .77 y .85 (Vilagut, Ferrer, Rajmil, Rebollo et al., 2005).

### **4.2.4. Escala de Clima Familiar (FES) de Moos, Moos y Trickett, (1995).**

El FES forma parte del grupo de escalas de clima social diseñadas por Moos et al., (1995), en concreto esta escala aprecia las características socio-ambientales de todo tipo de familias. Evalúa y describe las relaciones interpersonales entre los miembros de la familia, los aspectos de desarrollo que tienen mayor importancia en ella y su estructura

básica. La escala está formada por 90 elementos, agrupados en 10 subescalas que definen tres dimensiones fundamentales: Relaciones, Desarrollo y Estabilidad.

**Relaciones** es la dimensión que evalúa el grado de comunicación y libre expresión dentro de la familia y el grado de interacción conflictiva que la caracteriza. Está integrada por tres subescalas: Cohesión, Expresividad y Conflicto.

**Desarrollo** evalúa la importancia que tienen dentro de la familia ciertos procesos de desarrollo personal, que pueden ser fomentados, o no, por la vida en común. Esta dimensión comprende las subescalas de: Autonomía, Actuación, Intelectual-Cultural, Social-Recreativa y Moralidad-Religiosidad.

**Estabilidad** es la tercera y última dimensión que evalúa la estructura y organización de la familia y el grado de control que normalmente ejercen unos miembros de la familia sobre otros. La forman dos subescalas: Organización y Control.

A modo de resumen y para mayor claridad en la exposición, en la página siguiente, mostramos una tabla con las 10 subescalas que definen las tres dimensiones principales anteriormente expuestas junto con el significado que se le atribuye a cada una de ellas:

Tabla 4.2.4.1. Subescalas del FES

Relaciones
<b>1ª Cohesión (CO):</b> Grado en que los miembros de la familia están compenetrados y se ayudan y apoyan entre sí.
<b>2ª Expresividad (EX):</b> Grado en que se permite y anima a los miembros de la familia a actuar libremente y a expresar directamente sus sentimientos.
<b>3ª Conflicto (CT):</b> Grado en que se expresan libre y abiertamente la cólera, agresividad y conflicto entre los miembros de la familia.
Desarrollo
<b>4ª Autonomía (AU):</b> Grado en que los miembros de la familia están seguros de sí mismos, son autosuficientes y toman sus propias decisiones.
<b>5ª Actuación (AC):</b> Grado en que las actividades (tal como escuela o trabajo) se enmarcan en una estructura orientada a la acción o competitiva.
<b>6ª Intelectual-Cultural (IC):</b> Grado de interés en las actividades políticas, sociales, intelectuales y culturales.
<b>7ª Social-Recreativo (SR):</b> Grado de participación en este tipo de actividades.
<b>8ª Moralidad-Religiosidad (MR):</b> Importancia que se da a las prácticas y valores de tipo ético y religioso.
Estabilidad
<b>9ª Organización (OR):</b> Importancia que se da a una clara organización y estructura al planificar las actividades y responsabilidades de la familia.
<b>10ª Control (CN):</b> Grado en que la dirección de la vida familiar se atiene a reglas y procedimientos establecidos.

La escala se responde de acuerdo al grado de veracidad o no que tiene la frase con respecto a su familia. Si piensa que la frase es verdadera o casi siempre verdadera señala una V o en el caso que sea falsa o casi siempre falsa una F. Sus propiedades psicométricas muestran su validez y fiabilidad. En la Tabla 4.2.4.2. se han resumido los resultados para las 10 subescalas según Moos et al., (1995).

**Tabla 4.2.4.2. Fiabilidad y consistencia del FES según Moos et al., (1995)**

Subescalas	FES		
	$r_{tt}$ N= 47	$r_{xx}$ N= 1067	$r_{re}$ N= 1067
<b>CO</b>	.86	.78	.44
<b>EX</b>	.73	.69	.34
<b>CT</b>	.85	.75	.43
<b>AU</b>	.68	.61	.27
<b>AC</b>	.74	.64	.32
<b>IC</b>	.82	.78	.44
<b>SR</b>	.77	.67	.33
<b>MR</b>	.80	.78	.43
<b>OR</b>	.76	.76	.42
<b>CN</b>	.77	.67	.34

**\*Nota:** ( $r_{tt}$ ) = fiabilidad del retest, ( $r_{xx}$ ) = consistencia interna, ( $r_{re}$ ) = índice de homogeneidad.

El FES nos proporciona una escala adecuada para medir el clima familiar, con una larga tradición, publicada ya su 4ª edición (ver Anexo IX).

#### **4.2.5. Cuestionario sobre variables socio-demográficas.**

Dentro de este apartado podemos distinguir dos cuestionarios elaborados expresamente para este estudio (ver Anexo I y II). Estos cuestionarios recogen datos de variables demográficas, culturales y familiares que serán cruzadas con los datos obtenidos en las escalas anteriores para comprobar si tienen algún tipo de influencia en la Inteligencia Emocional Autoinformada:

- a) Cuestionario sobre variables socio-demográficas para padres (padre-madre):** informa del género, la edad, el nº de hijos, el estado civil, el nivel de estudios y los miembros con los que conviven en el domicilio actual (Anexo I).



- b) Cuestionario sobre variables socio-demográficas para hijos/as:**  
informa del género, la edad, el nº de hermanos, su lugar en el orden de nacimiento, el nivel de estudios, los estudios que cursa actualmente, el domicilio actual de residencia y los miembros con los que convive en el domicilio familiar (Anexo II).

La información más relevante en relación con los objetivos de estudio es el género y el lugar que ocupan en la generación familiar: 1) padre, 2) madre, 3) hijo y 4) hija, sin olvidar la cantidad de relaciones interesantes que podemos encontrar entre el resto de variables y escalas mencionadas.

#### **4.3. PROCEDIMIENTO Y FASES DE APLICACIÓN.**

##### **4.3.1. Fase de adecuación de los materiales.**

En esta primera fase adaptamos la escala TMMS-24 de Inteligencia Emocional Autoinformada, enunciando las frases en tercera persona, para así poder evaluar la IE percibida por otros miembros de la familia y contrastar datos.

Confeccionamos los cuestionarios para padres (padre-madre) e hijos/as sobre las variables socio-demográficas de interés para el estudio y conseguimos el resto de escalas para cumplir con los objetivos señalados.

A modo de prueba piloto, comprobamos mediante 16 alumnos con sus respectivas familias el grado de adecuación de las escalas utilizadas. El resultado fue una correcta comprensión de los ítems y un tiempo de aplicación que no resultó excesivo, en opinión de los encuestados (aproximadamente 20 minutos), pudiendo cumplimentarlo a ratos o en diferentes días para evitar el cansancio. Únicamente las variables socio-demográficas y algunas instrucciones fueron redefinidas para una mejor obtención de la información.

La muestra más accesible y que además era idónea para nuestro estudio fueron los propios alumnos de la E. U. de Magisterio de Toledo matriculados en diversas especialidades. Como no tenemos conocimiento de que los estudiantes tengan

características distintas de los sujetos normales, en cuanto a la variable medida IE, podemos pensar que estos sujetos son adecuados para formar parte del estudio.

Los alumnos participaron en el estudio de forma voluntaria, obteniendo a cambio 2.5 puntos extra en la calificación de la asignatura. Únicamente dos alumnos abandonaron por causas de desestructuración familiar, lo que les imposibilitaba recabar la información necesaria en los cuestionarios.

Tras las explicaciones pertinentes a todos los participantes, se llevó a cabo la aplicación.

### **4.3.2. Fase de aplicación.**

Todas las escalas y cuestionarios fueron introducidos en sobres numerados, lo que sería su número de identificación y los propios alumnos fueron los responsables de hacerlos llegar a su familias para que cada miembro anónimamente los cumplimentara y los cerrara de modo que, si algún sobre era devuelto con signos de haber sido manipulado, se anulaba del estudio y por lo tanto el alumno no sería recompensado.

Los alumnos fueron instruidos para explicar el modo de cumplimentar las escalas y concienciados de la importancia y trascendencia del estudio. Se resaltó sobre todo el carácter anónimo y la sinceridad en las respuestas. Aunque, en un caso, se le permitió a una alumna que ayudara a un miembro de su familia que no se sentía capacitado (por cuestiones educacionales) para rellenar los cuestionarios.

En total 73 familias cumplimentaron todas las escalas en el plazo de 15 días.

## **4.4. ANÁLISIS DE DATOS.**

Para el análisis estadístico de los datos se empleó el paquete estadístico SPSS 14.0. para Windows . Se realizaron análisis descriptivos de todos los componentes de la muestra (padres, madres, hijos e hijas) en todas las variables de estudio. Para cada una de las escalas utilizadas sobre IE (TMMS-24 y PTMMS-24) y sobre Salud Mental (MH5) se llevó a cabo la prueba de consistencia interna a través del Alfa de Cronbach. Posteriormente para el análisis de las hipótesis (planteadas en el apartado III) se utilizaron análisis correlacionales,

diferencias de medias (prueba T para muestras relacionadas e independientes) y análisis de regresión estratificado, utilizando como variables predictivas los datos resultantes de las escalas.



## 5. RESULTADOS.

En este capítulo, se presentan, primero, los análisis descriptivos de las variables utilizadas, en segundo lugar, los datos de los análisis psicométricos de las escalas, y por último, pasaremos a evaluar las distintas hipótesis planteadas en el apartado III.

### 5.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO.

Para llevar a cabo los análisis estadísticos que plantean las hipótesis de este trabajo hemos tenido que codificar la información en tres bases de datos distintas: Base de datos Familias, Base de datos Hijos y Base de datos Hermanos/as. A continuación expondremos los resultados de los análisis descriptivos de las variables utilizadas según a la base de datos que pertenezcan.

En primer lugar, la *Base de datos Familias* está configurada de modo que en cada fila se aglutinan los datos de todos los miembros de la familia. Hemos de aclarar que cuando en algunas variables aparece el término “padre-madre” nos referimos al promedio de las puntuaciones en esa variable en concreto, lo mismo ocurre con el término “hijos/as” y “familia” (véase Tabla 5.1.1.).

**Tabla 5.1.1.**

Análisis descriptivos de la Base de datos Familias.

Escalas	N	Mín.	Máx.	M	DT	EE
Atención familiar	73	1	4	3.22	.49	.05
Claridad familiar	73	2	4	3.30	.46	.05
Reparación familiar	73	2	4	3.33	.41	.04
Atención (padre-madre)	73	1	4	3.03	.57	.06
Claridad (padre-madre)	73	2	4	3.32	.59	.06
Reparación (padre-madre)	73	2	4	3.38	.54	.06
Atención padre	73	1	4	2.98	.79	.09
Claridad padre	73	1	5	3.28	.81	.09
Reparación padre	73	1	5	3.43	.71	.08

## RESULTADOS

Escalas	N	Mín.	Máx.	M	DT	EE
Atención madre	73	1	4	3.07	.71	.08
Claridad madre	73	1	5	3.36	.76	.08
Reparación madre	73	1	4	3.34	.81	.09
Atención (hijos/as)	73	1	4	3.43	.70	.08
Claridad (hijos/as)	73	2	4	3.29	.52	.06
Reparación (hijos/as)	73	1	4	3.27	.59	.06
Atención percibida por la familia del padre	73	1	3	2.88	.58	.06
Claridad percibida por la familia del padre	73	1	4	3.25	.64	.07
Reparación percibida por la familia del padre	73	1	4	3.09	.71	.08
Atención percibida por la familia de la madre	73	1	5	3.44	.59	.06
Claridad percibida por la familia de la madre	73	2	4	3.51	.46	.05
Reparación percibida por la familia de la madre	73	2	4	3.23	.53	.06
Percepción del padre sobre la madre en Atención	73	1	5	3.50	.72	.08
Percepción del padre sobre la madre en Claridad	73	1	5	3.44	.79	.09
Percepción del padre sobre la madre en Reparación	73	1	4	3.34	.75	.08
Percepción de la madre sobre el padre en Atención	73	1	5	2.93	.11	1.00
Percepción de la madre sobre el padre en Claridad	73	1	5	3.13	.11	.95
Percepción de la madre sobre el padre en Reparación	73	1	4	3.03	.10	.91
Atención percibida por los hijos/as del padre	73	1	5	2.86	.72	.08
Claridad percibida por los hijos/as del padre	73	1	5	3.32	.67	.07
Reparación percibida por los hijos/as del padre	73	1	4	3.11	.78	.09
Atención percibida por los hijos/as de la madre	73	1	5	3.41	.69	.08
Claridad percibida por los hijos/as de la madre	73	2	5	3.55	.59	.06
Reparación percibida por los hijos/as de la madre	73	1	4	3.20	.67	.07

**Continuación de la Tabla 5.1.1.** Análisis descriptivos de la Base de datos Familias.

<b>Escalas</b>	<b>N</b>	<b>Mín.</b>	<b>Máx.</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>EE</b>
FES familiar subescala 1	73	2	9	6.80	1.60	.18
FES familiar subescala 2	73	2	8	5.67	1.17	.13
FES familiar subescala 3	73	0	6	3.04	1.36	.15
FES familiar subescala 4	73	2	8	5.80	1.06	.12
FES familiar subescala 5	73	3	8	5.66	1.07	.12
FES familiar subescala 6	73	1	8	5.29	1.81	.21
FES familiar subescala 7	73	2	7	5.28	1.23	.14
FES familiar subescala 8	73	1	8	4.10	1.44	.16
FES familiar subescala 9	73	3	8	6.71	1.30	.15
FES familiar subescala 10	73	0	7	3.74	1.12	.13
FES padre y madre subescala 1	73	2	9	7.11	1.50	.17
FES padre y madre subescala 2	73	2	8	5.78	1.34	.15
FES padre y madre subescala 3	73	0	6	2.73	1.45	.17
FES padre y madre subescala 4	73	3	8	5.76	1.21	.14
FES padre y madre subescala 5	73	3	9	5.94	1.25	.14
FES padre y madre subescala 6	73	1	9	5.45	1.96	.23
FES padre y madre subescala 7	73	1	8	5.13	1.52	.17
FES padre y madre subescala 8	73	2	8	4.30	1.46	.17
FES padre y madre subescala 9	73	3	9	6.93	1.36	.15
FES padre y madre subescala 10	73	0	7	3.83	1.40	.16
FES padre subescala 1	73	1	9	7.15	1.76	.20
FES padre subescala 2	73	2	9	5.81	1.59	.18
FES padre subescala 3	73	0	9	2.59	1.69	.19
FES padre subescala 4	73	1	9	5.90	1.71	.20
FES padre subescala 5	73	3	9	6.23	1.45	.17
FES padre subescala 6	73	1	9	5.41	2.19	.25
FES padre subescala 7	73	1	8	5.11	1.87	.21
FES padre subescala 8	73	1	9	4.38	1.71	.20
FES padre subescala 9	73	2	9	7.01	1.58	.18
FES padre subescala 10	73	0	9	3.78	1.85	.21
FES madre subescala 1	73	0	9	7.08	1.93	.22
FES madre subescala 2	73	1	9	5.75	1.69	.19
FES madre subescala 3	73	0	7	2.88	1.49	.17

## RESULTADOS

Escalas	N	Mín.	Máx.	M	DT	EE
FES madre subescala 4	73	2	8	5.63	1.47	.17
FES madre subescala 5	73	1	9	5.66	1.73	.20
FES madre subescala 6	73	1	9	5.51	2.22	.26
FES madre subescala 7	73	1	8	5.16	1.75	.20
FES madre subescala 8	73	2	8	4.23	1.56	.18
FES madre subescala 9	73	1	9	6.85	1.86	.21
FES madre subescala 10	73	0	8	3.89	1.68	.19
FES hijos/as subescala 1	73	0	9	6.54	2.00	.23
FES hijos/as subescala 2	73	2	8	5.64	1.39	.16
FES hijos/as subescala 3	73	0	8	3.27	1.53	.17
FES hijos/as subescala 4	73	1	8	5.84	1.35	.15
FES hijos/as subescala 5	73	2	9	5.37	1.29	.15
FES hijos/as subescala 6	73	0	8	5.15	1.98	.23
FES hijos/as subescala 7	73	2	9	5.42	1.54	.18
FES hijos/as subescala 8	73	0	8	3.88	1.60	.18
FES hijos/as subescala 9	73	2	9	6.52	1.44	.16
FES hijos/as subescala 10	73	0	8	3.63	1.33	.15
MH5 Familiar	73	2	5	4.35	.58	.06
MH5 padre	73	2	6	4.65	.79	.09
MH5 madre	73	1	6	4.26	.98	.11

En segundo lugar, la **Base de datos Hijos/as** está configurada de modo que en cada fila se aglutinan los datos de cada uno de los hijos/as de la muestra, incluyendo las puntuaciones promedio de sus padres (padre-madre), conjuntamente y por separado, en cada una de las variables que se exponen a continuación (véase Tabla 5.1.2.).



## RESULTADOS

**Tabla 5.1.2.**

Análisis descriptivos de la Base de datos Hijos/as.

Escalas	N	Mín.	Máx.	M	DT	EE
Atención padre	156	1	4	3.01	.77	.06
Claridad padre	156	1	5	3.33	.82	.06
Reparación padre	156	1	5	3.43	.71	.05
Atención madre	156	1	4	3.10	.68	.05
Claridad madre	156	1	5	3.32	.75	.06
Reparación madre	156	1	4	3.29	.79	.06
Atención hijos/as	156	1	4	3.43	.80	.06
Claridad hijos/as	156	1	4	3.28	.73	.05
Reparación hijos/as	156	1	4	3.26	.78	.06
Atención hijos	71	1	4	3.28	.76	.09
Claridad hijos	71	1	4	3.20	.76	.09
Reparación hijos	71	1	4	3.35	.79	.09
Atención hijas	85	1	4	3.55	.81	.08
Claridad hijas	85	1	4	3.35	.70	.07
Reparación hijas	85	1	4	3.19	.76	.08
Atención percibida por toda la familia de los hijos/as	156	1	4	3.41	.62	.04
Claridad percibida por toda la familia de los hijos/as	156	1	4	3.31	.59	.04
Reparación percibida por toda la familia de los hijos/as	156	1	4	3.30	.56	.04
Atención percibida por los padres (padre-madre) de los hijos/as	156	1	4	3.44	.68	.05
Claridad percibida por los padres (padre-madre) de los hijos/as	156	1	4	3.39	.65	.05
Reparación percibida por los padres (padre-madre) de los hijos/as	156	1	4	3.35	.63	.05
Atención percibida del padre sobre sus hijos/as	156	1	5	3.47	.81	.06
Claridad percibida del padre sobre sus hijos/as	156	1	5	3.40	.81	.06
Reparación percibida del padre sobre sus hijos/as	156	1	5	3.43	.83	.06
Atención percibida de la madre sobre sus hijos/as	156	1	5	3.40	.83	.06
Claridad percibida de la madre sobre sus hijos/as	156	1	5	3.37	.78	.06
Reparación percibida de la madre sobre sus hijos/as	156	1	4	3.28	.73	.05
MH5 del padre	156	2	6	4.63	.77	.06
MH5 de la madre	156	1	6	4.24	.99	.07
MH5-de los hijos/as	156	1	5	4.21	.89	.07
MH5 hijos	71	1	5	4.42	.91	.10
MH5 hijas	85	1	5	4.04	.83	.09

## RESULTADOS

En tercer lugar, la **Base de datos Hermanos/as** está configurada de modo que en cada fila se aglutinan los datos de cada uno de los hijos/as que cuentan con un hermano o hermana de distinto sexo. En la Tabla 5.1.3. se incluyen, relacionadas con las variables de interés, las puntuaciones promedio de sus padres (padre-madre), y la de sus padres (padre-madre) y un hermano/a de distinto sexo.

**Tabla 5.1.3.**

Análisis descriptivos de la Base de datos Hermanos/as.

Escalas	N	Mín.	Máx.	M	DT	EE
Atención hermano	57	2	4	3.26	.72	.09
Claridad hermano	57	1	4	3.26	.77	.10
Reparación hermano	57	1	4	3.26	.87	.11
Atención hermana	57	2	4	3.68	.72	.09
Claridad hermana	57	2	4	3.34	.67	.09
Reparación hermana	57	2	4	3.26	.69	.09
Percepción de la Atención del hermano (hijo) por el padre y la madre	57	1	4	3.06	.63	.08
Percepción de la Claridad del hermano (hijo) por el padre y la madre	57	2	4	3.28	.58	.07
Percepción de la Reparación del hermano (hijo) por el padre y la madre	57	2	4	3.36	.59	.07
Percepción de la Atención de la hermana (hija) por el padre y la madre	57	2	4	3.53	.56	.07
Percepción de la Claridad de la hermana (hija) por el padre y la madre	57	1	4	3.42	.65	.08
Percepción de la Reparación de la hermana (hija) por el padre y la madre	57	2	4	3.38	.64	.08
Percepción de los padres (padre-madre) y el hermano sobre la Atención de la hermana	57	2	4	3.41	.57	.07
Percepción de los padres (padre-madre) y el hermano sobre la Claridad de la hermana	57	1	4	3.22	.57	.07
Percepción de los padres (padre-madre) y el hermano sobre la Reparación de la hermana	57	2	4	3.28	.60	.08
Percepción de los padres (padre-madre) y una hermana sobre la Atención del hermano	57	1	4	3.12	.51	.06
Percepción de los padres (padre-madre) y una hermana sobre la Claridad del hermano	57	2	4	3.28	.51	.06
Percepción de los padres (padre-madre) y una hermana sobre la Reparación del hermano	57	2	4	3.37	.51	.06

## 5.2. ANÁLISIS PSICOMÉTRICO DE LOS CUESTIONARIOS.

Dado el protagonismo que la IE tiene en nuestro estudio, el análisis psicométrico incluye el análisis de fiabilidad del TMMS-24, aunque ya haya sido confirmado por los propios autores (Berrocal et al., 2004) y de las pruebas adaptadas al caso, PTMMS-24 para medir la IE intrapersonal percibida por el resto de la familia sobre un miembro en cuestión. También incluimos el análisis psicométrico del MH5 y dado que el FES consta de una fiabilidad ya sobradamente constatada y mencionada en la sección 4.2., únicamente nos detendremos en estos análisis.

El indicador, indirecto, de la fiabilidad será calculado por medio del estadístico *Alfa de Cronbach*, basado en la coherencia o consistencia interna de la prueba, donde se refleja la calidad que tiene cada ítem para complementar a los otros en la medición de un aspecto del constructo que estamos estudiando (Cohen, Cohen, West & Aiken, 2003).

### 5.2.1. Consistencia interna del TMMS-24.

En la Tabla 5.2.1. presentamos la consistencia interna de los tres factores de la TMMS-24 utilizada para calcular la IEA del padre de familia, siendo alta en Atención y Claridad y algo menor aunque también alta en Reparación, corroborando así la consistencia interna que los propios autores hallaron en esta escala.

**Tabla 5.2.1.**

Consistencia interna de la escala TMMS-24 del padre.

Subfactores	Ítems de la escala	M	DT	Alfa
Atención	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	2.98	.79	.84
Claridad	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16	3.28	.81	.86
Reparación	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24	3.43	.71	.77

### 5.2.2. Consistencia interna del PTMMS-24.

En el análisis de la consistencia interna de los tres factores del PTMMS-24 utilizado para calcular la percepción del padre sobre la madre y del padre sobre el 1º hijo en IE: los resultados muestran altas puntuaciones en los tres Factores, Atención, Claridad y Reparación (véanse Tablas 5.2.2. y 5.2.3.).

**Tabla 5.2.2.**

Consistencia interna de la escala PTMMS-24 del padre sobre la madre.

Subfactores	Ítems de la escala	M	DT	Alfa
Atención	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	3.50	.72	.80
Claridad	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16	3.44	.79	.85
Reparación	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24	3.34	.75	.81

**Tabla 5.2.3.**

Consistencia interna de la escala PTMMS-24 del padre sobre el 1º hijo.

Subfactores	Ítems de la escala	M	DT	Alfa
Atención	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	3.49	.78	.86
Claridad	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16	3.35	.80	.87
Reparación	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24	3.43	.81	.88

Estos resultados nos muestran, de modo indirecto, la fiabilidad de las mediciones realizadas en IE tanto la informada sobre uno mismo, como sobre una tercera persona, a través de las escalas: TMMS-24 y PTMMS-24.

### 5.2.3. Consistencia interna del MH5.

El análisis de la consistencia interna del MH5, utilizado para calcular la salud mental de los miembros de la familia, muestra altas puntuaciones tanto en el MH5 de los padres, como en el de las madres y los hijos/as primogénitos.

**Tabla 5.2.3.**

Consistencia interna de la escala MH5 del padre, la madre y el 1º hijo.

Escalas	Ítems de la escala	M	DT	Alfa
MH5 padre	1, 2, 3r, 4, 5r	4.65	.79	.82
MH5 madre	1, 2, 3r, 4, 5r	4.26	.98	.88
MH5 1º hijo	1, 2, 3r, 4, 5r	4.30	.86	.85

## 5.3. ANÁLISIS DE LAS HIPÓTESIS.

**HIPÓTESIS 1.:** Esperamos encontrar una correlación significativa entre la IEA de los padres (padre-madre) y la IEA de los hijos/as.

A través del análisis de correlación de Pearson ( $r$ ) entre las puntuaciones en el TMMS-24 de los padres (padre-madre) y los hijos/as, los resultados indican una correlación positiva en Claridad ( $r = .37, p = .001$ ), y entre la Atención de los padres (padre-madre) y la Claridad de los hijos/as ( $r = .23, p = .042$ ). Cuando realizamos los análisis en función del género de los padres, como vemos en la Tabla 5.3.1., existe una correlación significativa positiva entre las puntuaciones de la madre y los hijos/as en Atención y Claridad. Por otro lado también existe una correlación marcadamente

significativa positiva entre las puntuaciones del padre y sus hijos/as en Claridad y entre la Atención del padre y la Claridad de sus hijos/as. No encontramos ninguna correlación significativa entre padres (padre-madre) e hijos/as en el factor Reparación.

**Tabla 5.3.1.**

Correlaciones entre las puntuaciones del TMMS-24 del padre y la madre con sus hijos/as.

Subescala	Hijos/hijas (n = 156)		
	Atención	Claridad	Reparación
Madres (n = 156)			
Atención	.18*	.08	.04
Claridad	.12	.19*	.07
Reparación	-.03	-.02	.06
Padres (n = 156)			
Atención	.12	.23**	-.01
Claridad	.08	.24**	-.05
Reparación	.08	.14	.05

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ .

**HIPÓTESIS 2.:** Esperamos encontrar correlaciones significativas entre la IEA de los padres y la de los hijos y entre la IEA de las madres y la de las hijas.

El análisis de correlación de Pearson ( $r$ ) entre las puntuaciones en el TMMS-24 de los padres (padre-madre) y las puntuaciones de sus hijos/as, en función del género, revelaron los siguientes resultados: existe una correlación significativa positiva entre la Reparación del padre y la Claridad del hijo ( $r = .27, p = .020$ ) y no encontramos ninguna correlación significativa entre las puntuaciones de la madre y el hijo en ninguno de los factores del TMMS-24.

## RESULTADOS

Con relación a las hijas como vemos en la Tabla 5.3.2., tanto los padres como las madres correlacionan positivamente con las hijas en Claridad, además existe una correlación significativa positiva entre la Atención del padre y la Claridad de la hija.

**Tabla 5.3.2.**

Correlaciones entre las puntuaciones del TMMS-24 del padre y la madre con su hija.

Subescala	Hijas (n= 85)		
	Atención	Claridad	Reparación
Madres (n = 156)			
Atención	.21	.07	.04
Claridad	.02	.31**	.13
Reparación	-.04	-.02	.14
Padres (n = 156)			
Atención	.12	.25*	.07
Claridad	-.00	.24*	.02
Reparación	.05	.05	-.05

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ .

**HIPÓTESIS 3.:** Esperamos que la IEA de los padres (padres-madres) sea mayor que la IEA de los hijos/as.

Mediante el análisis de la prueba T (comparación de medias) para muestras relacionadas entre las puntuaciones del TMMS-24 de los padres (padre-madre) y las puntuaciones de sus hijos/as, sin distinción de género, se hallan diferencias significativas en Atención ( $t = 4.10$ ,  $gl\ 72$ ,  $p = .000$ ). Las medias de los hijos/as puntúan significativamente más alto en este factor. Comparando las diferencias de medias según el género de los hijos/as frente a su padre o madre se siguen constatando estas diferencias en Atención, tanto en hijos como en hijas (véase Tabla 5.3.3.).

**Tabla 5.3.3.**

Comparación de medias del TMMS-24 entre los padres (padre-madre) e hijos/as en el Factor 1 (Atención).

Par 1	Par 2	Par 1				Par 2				<i>t</i>	<i>gl</i>
		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>EE</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>EE</i>		
Padre	Hijo	71	2.93	.68	.08	71	3.29	.77	.09	-3.05**	70
Madre	Hijo	71	3.05	.59	.07	71	3.29	.77	.09	-2.18*	70
Padre	Hija	85	3.08	.85	.09	85	3.56	.82	.09	3.99***	84
Madre	Hija	85	3.15	.76	.08	85	3.56	.82	.09	3.76***	84

\*  $p < .05$ . \*\* $p < .01$ . \*\*\* $p < .00$ .

También hemos encontrado diferencias de medias estadísticamente significativas, esta vez, entre los padres y los hijos/as en Reparación, con medias significativamente superiores de los padres frente a sus hijos/as ( $t = 2.04$ ,  $gl$  155,  $p = .043$ ), sin embargo cuando comparamos las medias en este factor, teniendo en cuenta el género de los hijos/as, donde únicamente parecen encontrarse diferencias, aunque no llegan a ser significativas, es entre los padres y las hijas ( $t = 1.95$ ,  $gl$  84,  $p = .054$ ).

Por último no hemos hallado diferencias significativas en Claridad entre padres (padre-madre) e hijos/as.

En definitiva, existen diferencias significativas entre la IEA de los padres (padre-madre) y la IEA de sus hijos/as, con superioridad en Atención de los hijos/as frente a los padres (padre-madre) y con superioridad en Reparación de los padres frente a sus hijas.



**HIPÓTESIS 4.:** Esperamos que no existan diferencias significativas de medias, en relación al género, entre las puntuaciones en IEA de las madres frente a los padres y de las hijas frente a los hijos.

#### **DIFERENCIAS ENTRE PADRE-MADRE EN IEA:**

Mediante la prueba T para muestras independientes hemos comparado las medias de las puntuaciones del TMMS-24 de los padres y madres de la muestra en general y comprobado que no existen diferencias significativas en ninguno de los tres factores.

La prueba T para muestras relacionadas nos muestra que tampoco existen diferencias significativas, en ninguno de los tres factores del TMMS-24, entre padres y madres de una misma familia.

Por otro lado, el análisis correlacional realizado de cada uno de los factores del TMMS-24 entre padres y madres de familia muestra una correlación significativa positiva entre la Atención de la madre y la Reparación del padre ( $r = .33, p = .001$ ).

#### **DIFERENCIAS ENTRE HIJOS/AS, HERMANOS/AS EN IEA:**

El análisis de las medias de las puntuaciones del TMMS-24 entre los hijos y las hijas de la muestra en general, mediante la prueba T para muestras independientes nos indica que existen diferencias significativas entre hijos ( $t = -2.110, gl\ 154, p = .036$ ) e hijas ( $t = -2.12, gl\ 151, p = .036$ ) en Atención, siendo superior la media de las hijas en este factor.

La prueba T para muestras relacionadas nos muestra que siguen manteniéndose estas diferencias en Atención entre hermanos y hermanas de una misma familia ( $t = -4.22, gl\ 56, p = .000$ ), con superioridad de las hermanas. A su vez, el análisis correlacional también muestra una relación significativa entre hermanos y hermanas ( $r = .46, p = .000$ ) en este mismo factor. Al igual que sucede con los padres, también encontramos una correlación significativa entre la Atención de la hermana y la Reparación de su hermano ( $r = .29, p = .029$ ), sin encontrar ninguna relación significativa en el cruce de los factores restantes.

**HIPÓTESIS 5: Esperamos que existan diferencias significativas entre la IEA por los padres (padre-madre) y la IEP por el resto de la familia sobre ellos.**

Mediante la prueba T de comparación de medias entre la IEP mediante el TMMS-24 del resto de la familia (padre e hijos/as) sobre la madre y la IEA por la propia madre: hemos encontrado diferencias de medias estadísticamente significativas en Atención, donde la percepción del resto de la familia en este factor es mayor que el autoinformado por la madre sobre sí misma ( $t = -5.00$ ,  $gl\ 72$ ,  $p = .000$ ). Cuando en la comparación de medias sólo tenemos en cuenta la percepción que los hijos/as tienen de su madre y la media autoinformada por ella misma encontramos diferencias significativas tanto en Atención ( $t = -4.29$ ,  $gl\ 72$ ,  $p = .000$ ), como en Claridad ( $t = -2.08$ ,  $gl\ 72$ ,  $p = .041$ ) superando las medias percibidas por los hijos/as a las autoinformadas por la madre.

Mediante la prueba T de comparación de medias entre la IEP del padre sobre la madre y la IEA de ésta, únicamente encontramos diferencias significativas en Atención, donde la media de la percepción del padre sobre la madre supera a la autoinformada por ella misma ( $t = -4.437$ ,  $gl\ 72$ ,  $p = .000$ ).

Realizando el mismo tipo de análisis pero esta vez para los padres de familia, hemos encontrado diferencias de medias estadísticamente significativamente en Reparación, donde la media de la percepción que el resto de la familia (madre e hijos/as) tienen sobre el padre en la TMMS-24 es menor que la autoinformada por él mismo ( $t = 3.67$ ,  $gl\ 72$ ,  $p = .000$ ). Excluyendo a la madre en la percepción familiar y contando únicamente con los hijos/as se vuelven a corroborar ( $t = 2.98$ ,  $gl\ 72$ ,  $p = .004$ ) los mismos resultados.

Lo mismo sucede en el análisis de comparación de medias (prueba T para muestras relacionadas) entre la IEA por el padre y la percibida por la madre sobre éste, ya que muestra diferencias estadísticamente significativas en Reparación ( $t = 3.730$   $gl\ 72$   $p = .000$ ). La percepción de la madre sobre el padre en Reparación es significativamente más baja que la autoinformada por el padre sobre sí mismo.

**HIPÓTESIS 6: Esperamos encontrar correlaciones significativas entre la IEA de los padres (padre-madre) y la IEP por el resto de la familia sobre ellos.**

**ANÁLISIS ENTRE LA IEA DE LA MADRE Y LA IEP POR EL RESTO DE LA FAMILIA SOBRE ELLA.**

El análisis de correlación entre la IEA de la madre y la IEP por el resto de la familia sobre ella, muestra una correlación significativa en Atención y Claridad. Además cuando sólo se tienen en cuenta la percepción en IE que los hijos/as tienen sobre la madre (excluyendo al padre) y la IEA por ella, correlacionan los tres factores. Por otro lado, cuando únicamente tenemos en cuenta la IEP por el padre de la madre y la IEA por ella, sólo observamos una correlación significativa en Atención (véase Tabla 5.3.5.).

**Tabla 5.3.5.**

Correlaciones entre las puntuaciones del TMMS-24 de las madres y la percibida por el resto de la familia sobre ellas en los tres factores.

Grupos	Madres (n= 73)		
	Atención	Claridad	Reparación
P/HS (n = 73)	.54***	.32**	.16
HS (n = 73)	.53***	.35**	.27*
P (n = 73)	.33**	.11	-.14

Nota: P/HS = padres e hijos/as. HS = hijos/as. P = padres. \* p< .05. \*\* p< .01. \*\*\*p< .00.

**ANÁLISIS ENTRE LA IEA DEL PADRE Y LA IEP POR EL RESTO DE LA FAMILIA SOBRE EL.**

Al analizar la relación entre las puntuaciones percibidas por la familia sobre el padre y las autoinformadas por éste en los tres factores del TMMS-24, hallamos correlaciones significativas en cada uno de ellos (Atención, Claridad y Reparación). Sin embargo cuando excluimos a la madre en la percepción familiar sobre el padre, teniendo en cuenta sólo a los hijos/as, únicamente correlacionan los factores de

Atención y Reparación. La correlación entre la IEA del padre y la IEP por la madre sobre éste, sigue mostrando la existencia de correlaciones significativas en los tres factores (véase Tabla 5.3.6.).

**Tabla 5.3.6.**

Correlaciones entre las puntuaciones del TMMS-24 de padres y del PTMMS-24 del resto de la familia sobre los padres.

Grupos	Padres (n= 73)		
	Atención	Claridad	Reparación
M/HS (n = 73)	.37**	.24*	.38**
HS (n = 73)	.25*	.08	.26*
M (n = 73)	.27*	.31**	.39**

Nota: M/HS = madres e hijos/as. HS = hijos/as. M = madres. \* p< .05. \*\* p< .01.

**HIPÓTESIS 7:** Esperamos encontrar diferencias de medias significativas entre la IEP de los padres (padre-madre) sobre sus hijos/as y la IEA por estos.

El análisis de comparación de medias, mediante la prueba T de muestras relacionadas, entre la IEP por los padres (padre-madre) sobre sus hijos/as y la IEA por estos últimos, no muestra diferencias significativas en ninguno de los factores pertenecientes al TMMS-24 (Atención, Claridad y Reparación).

**HIPÓTESIS 8:** Esperamos encontrar una correlación más significativa entre la IEP de las madres sobre sus hijos/as y la IEA por ellos mismos que la de los padres sobre sus hijos/as.

## RESULTADOS

Tras el análisis correlacional entre la IEP por la madre sobre sus hijos/as y la IEA por éstos en los tres factores del TMMS-24, hallamos correlaciones significativas en cada uno de ellos (Atención, Claridad y Reparación). Sin embargo en relación al análisis correlacional de la percepción del padre sobre la IE de sus hijos/as y la IEA de éstos, únicamente encontramos una correlación significativa en Atención (véase Tabla 5.3.7.)

**Tabla 5.3.7.**

Correlaciones entre las puntuaciones del PTMMS-24 de padres y madres sobre sus hijos/as y las puntuaciones en el TMMS-24 de los hijos/as.

Grupos	Hijos/as (n= 156)		
	Atención	Claridad	Reparación
PADRE (n= 73)	.35***	.12	-.06
MADRE (n= 73)	.29***	.24**	.18*

\* p< .05. \*\* p< .01. \*\*\*p< .00

**HIPÓTESIS 9:** Esperamos que la IEP por el resto de la familia sea mayor para las madres que para los padres y para las hijas frente a los hijos.

### DIFERENCIAS DE MEDIAS ENTRE LA IEP DEL PADRE Y LA MADRE POR EL RESTO DE LA FAMILIA.

Mediante, la prueba T de comparación de medias para muestras relacionadas, hemos analizado las diferencias entre la IEP por el resto de la familia sobre el padre y sobre la madre. Los resultados muestran diferencias de medias significativamente superiores de las madres frente a los padres tanto en Atención como en Claridad (véase Tabla 5.3.8.). No hemos encontrado diferencias significativas en Reparación entre padres y madres.

**Tabla 5.3.8.**

Comparación de medias del TMMS-24 percibidas por el resto de la familia sobre el padre y la madre en los tres factores.

	grupo	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>EE</i>	<i>t</i>	<i>Gl</i>
Atención	PADRE	73	2.88	.58	.06	5.705***	72
	MADRE	73	3.44	.59	.06		
Claridad	PADRE	73	3.25	.64	.07	3.659***	72
	MADRE	73	3.51	.46	.05		
Reparación	PADRE	73	3.09	.71	.08	1.382	72
	MADRE	73	3.23	.53	.06		

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .00$

Estos mismos resultados se corroboran cuando la percepción de la IE de la madre y del padre, únicamente es valorada por los hijos/as, excluyendo al cónyuge en la percepción de la IE de su pareja y de este modo se mantienen las diferencias de medias significativamente superiores de las madres sobre los padres tanto en Atención ( $t = 4.26$ ,  $gl\ 72$ ,  $p = .000$ ) como en Claridad ( $t = 3.50$ ,  $gl\ 72$ ,  $p = .001$ ).

#### DIFERENCIAS DE MEDIAS ENTRE LA IEP DEL HIJO-HERMANO Y LA HIJA-HERMANA POR EL RESTO DE LA FAMILIA.

Mediante la prueba T de comparación de medias para muestras relacionadas entre la IEP de los padres (padre-madre) y un hijo sobre la hermana y la IEP de los padres (padre-madre) y una hija sobre el hermano: hemos hallado diferencias significativas en el factor Atención ( $t = 4.42$ ,  $gl\ 56$ ,  $p = .000$ ), donde las hijas o hermanas superan a los hijos o hermanos. Cuando únicamente tenemos en cuenta a los padres (padre-madre) las diferencias se siguen constando en Atención ( $t = -6.10$ ,  $gl\ 56$ ,  $p = .000$ ) con superioridad de las hijas o hermanas frente a los hijos o hermanos.

**HIPÓTESIS 10:** Esperamos que la IEA de los padres que tienen hijas sea significativamente mayor que la IEA de los padres que no tienen hijas.

La prueba T, de comparación de medias para muestras independientes, no muestra diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los factores (Atención, Claridad y Reparación) entre la IEA de los padres con hijas frente a los padres sin hijas.

**HIPÓTESIS 11:** Esperamos encontrar una correlación significativa entre la IEA de la familia y el clima familiar

El análisis de correlación de Pearson entre las puntuaciones de la familia en los tres factores del TMMS-24 y sus puntuaciones en el FES (Escala de clima familiar), revelan una correlación significativa positiva entre el factor *Atención* de la familia y la dimensión de *Desarrollo* en las subescalas Intelectual-Cultural y Moralidad-Religiosidad respectivamente.

El factor *Claridad* correlaciona positivamente con la dimensión de *Relaciones* en la subescala de Expresividad y con la dimensión de *Estabilidad* en la subescala de Organización.

Por último la *Reparación* correlaciona significativa y positivamente en la dimensión de *Relaciones* con la subescala de Expresividad y en la dimensión de *Desarrollo* con la subescala Intelectual-Cultural.

En ninguna de las restantes subescalas del FES, Cohesión, Conflicto, Autonomía, Actuación, Social-Recreativo y Control hemos encontrado correlaciones significativas con las puntuaciones en el TMMS-24 de la familia.

**Tabla 5.3.9.**

Correlaciones entre las puntuaciones del TMMS-24 de las familias y el clima familiar.

Subescalas FES	Familias (n= 73)		
	Atención	Claridad	Reparación
EX	.071	.486***	.283*
IC	.247*	.118	.305**
MR	.275*	.103	.027
OR	.153	.310**	.207

Nota: EX = Expresividad. IC = Intelectual-Cultural. MR = Moralidad-Religiosidad. OR = Organización. \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ .

\*\*\*  $p < .00$ .

Como los propios autores del FES indican (Moos et al., 1995) es de esperar que se observen variaciones cuando una muestra general se clasifica en subgrupos atendiendo a un criterio influyente, como puede ser, el hecho de ser padre o hijo/a. Por lo tanto hemos realizado un análisis correlacional para comprobar estas variaciones por generaciones.

#### IE AUTOINFORMADA DE PADRES (PADRE-MADRE) Y CLIMA FAMILIAR.

En el caso de los padres el factor *Atención* correlaciona positivamente con la dimensión de *Relaciones* en la subescala de Cohesión, correlaciona en la dimensión de *Desarrollo*, negativamente con la subescala de Autonomía y positivamente en las subescalas de Actuación e Intelectual-Cultural y no existe correlación entre la Atención y la dimensión de *Estabilidad*.

Con relación a la *Claridad* de los padres encontramos una correlación significativa positiva con la dimensión de *Relaciones* en las subescalas de Cohesión y Expresividad y con la dimensión de *Estabilidad* en la subescala de Organización.



## RESULTADOS

El factor **Reparación** correlaciona positivamente al igual que la Claridad con la dimensión de **Relaciones** en las subescalas de Cohesión y Expresividad y en la dimensión de **Desarrollo** en la subescala Intelectual-Cultural. No existen correlación con la dimensión de Estabilidad en ninguna de sus subescalas.

Ninguno de los tres Factores de la IE Autoinformada correlacionan con las subescalas de Conflicto, Social-Recreativo, Moralidad-Religiosidad y Control.

**Tabla 5.3.10.**

Correlaciones entre las puntuaciones del TMMS-24 de los padres (padre-madre) y el clima familiar.

Subescalas FES	Padres-Madres (n= 73)		
	Atención	Claridad	Reparación
CO	.237*	.236*	.234*
EX	-.016	.420***	.306**
AU	-.246*	-.025	-.081
AC	.309**	.145	.103
IC	.234*	.220	.261*
OR	.192	.300**	.186

Nota: CO = Cohesión. EX = Expresividad. AU =Autonomía. AC = Actuación. IC = Intelectual-Cultural. OR = Organización. \*  $p < .05$ .

\*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .00$ .

### IE AUTOINFORMADA DE HIJOS/AS Y CLIMA FAMILIAR.

En el caso de los hijos el factor **Atención** correlaciona positivamente con la dimensión de **Desarrollo** en la subescala Intelectual-Cultural y en la de Moralidad-Religiosidad. No existe correlación entre la Atención y las dimensiones de Relaciones y Estabilidad.

## RESULTADOS

Con relación al factor *Claridad* existe una correlación significativa con la dimensión de *Relaciones* en la subescala de Expresividad y con la dimensión de *Estabilidad* en la subescala de Organización.

El factor *Reparación* únicamente correlaciona positivamente con la dimensión de *Estabilidad* en la subescala de Organización.

**Tabla 5.3.11.**

Correlaciones entre las puntuaciones del TMMS-24 de los hijos/as y el clima familiar.

Subescalas	Hijos/as (n= 73)		
	Atención	Claridad	Reparación
EX	.099	.378**	.035
IC	.232*	-.006	.179
MR	.318**	.183	.075
OR	.138	.293*	.249*

Nota: EX = Expresividad. IC = Intelectual-Cultural. MR = Moralidad-Religiosidad. OR = Organización. \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ .

\*\*\*  $p < .00$ .

**HIPÓTESIS 12:** Esperamos encontrar una correlación significativa entre la IEA de la familia y la salud mental familiar.

El análisis de correlación de Pearson entre la puntuación general de la familia en los tres subfactores del TMMS-24 y su puntuación global en el MH5 nos muestra una correlación significativa positiva entre la IEA por la familia en Reparación y la Salud Mental familiar ( $r = .437$ ,  $p = .000$ ).

**HIPÓTESIS 13: Esperamos encontrar una correlación significativa entre la IEA de un miembro de la pareja (padre-madre) y la Salud Mental del otro miembro.**

Tras los análisis pertinentes no hemos hallado correlación entre las puntuaciones del padre en ninguno de los tres subfactores del TMMS-24 y la Salud Mental de la madre ni entre las puntuaciones de la madre en el TMMS-24 y la Salud Mental del padre.

Debido al interés que nos despierta la relación entre la Salud Mental y la IEA hemos decidido realizar un análisis múltiple de regresión, en la modalidad jerárquica. Teniendo en cuenta los objetivos de nuestro estudio, los resultados anteriormente expuestos y las correlaciones entre las distintas variables (Tabla 5.3.12.) implicadas, hemos seleccionado un conjunto de dos boques de análisis de regresión múltiple. Las variables dependientes en cada uno de ellos han sido: a) Salud Mental de la madre y b) Salud Mental del padre.

***Salud Mental de la madre***

En el análisis de regresión estratificado realizado con respecto a la variable dependiente, salud mental de la madre, los predictores o variables independientes fueron: las puntuaciones de la madre en los tres subfactores del TMMS-24, las puntuaciones del padre en el TMMS-24 y la salud mental del padre.

**Tabla 5.3.12.**

Resumen estadístico y correlaciones para todas las variables predictoras y criterio.

Variable	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7</u>	<u>8</u>	M	DT	Rango
1. Atención padre	-								2.98	.79	1-5
2. Claridad padre	.259*	-							3.28	.81	1-5
3. Reparación padre	.180	.485***	-						3.43	.71	1-5
4. Atención madre	.164	.210	.332**	-					3.07	.71	1-5
5. Claridad madre	.197	.141	.180	.184	-				3.36	.76	1-5
6. Reparación madre	.001	.044	.027	.156	.408**	-			3.34	.81	1-5
7. MH5 padre	-.225	.182	.232*	.162	-.065	.206	-		4.65	.79	1-6
8. MH5 madre	.151	.172	.062	-.118	.184	.460**	.284*	-	4.26	.98	1-6

\* p&lt; .05. \*\* p&lt; .01. \*\*\*p&lt; .00.

Como se puede ver en la Tabla 5.3.13. la variable que predice con más fuerza la Salud Mental de la madre es en primer lugar y con un 37% de la varianza explicada la propia IEA de la madre en los factores Atención (IC 95% -0.700 - -0.106) y Reparación (IC 95% 0.253 - 0.797).

En segundo lugar con un 14% de la varianza explicada la Salud Mental del padre (IC 95% 0.120 - 0.724). Por lo tanto la variable que predice con más fuerza la Salud Mental de la madre es, en primer lugar, la propia IEA por ésta y, en segundo lugar, la Salud Mental de su pareja.

**Tabla 5.3.13.**

Resumen del análisis de regresión jerárquica para la predicción de la Salud Mental de la madre (N=73)

	Variable	B	EEC	$\beta$
Paso 1	Atención padre	.146	.153	.117
	Claridad padre	.194	.167	.160
	Reparación padre	-.051	.188	-.036
Paso 2	Atención padre	.275	.153	.220
	Claridad padre	.128	.161	.105
	Reparación padre	-.149	.183	-.107
	Salud Mental padre	.422	.151	.339**
Paso 3	Atención padre	.291	.136	.233*
	Claridad padre	.130	.141	.107
	Reparación padre	-.022	.167	-.016
	Salud Mental padre	.347	.139	.279*
	Atención madre	-.403	.149	-.290**
	Claridad madre	.025	.147	.020
	Reparación madre	.525	.136	.435***

Nota.  $R^2 = .04$  para el Paso 1;  $\Delta R^2 = .09$  para el Paso 2;  $\Delta R^2 = .22$  para el Paso 3.

(\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .00$ ) EEC= Error típico de estimación.

*Salud Mental del padre.*

En el análisis de regresión estratificado realizado con respecto a la variable dependiente, Salud Mental del padre, los predictores o variables independientes fueron: las puntuaciones del padre en los tres subfactores del TMMS-24, las puntuaciones de la madre en el TMMS-24 y la Salud Mental de la madre.

Como se puede ver en la Tabla 5.3.14. las variables que predicen con más fuerza la Salud Mental del padre son las mismas que en el caso de la madre. En primer lugar y con un 28% de la varianza explicada la propia IEA del padre, siendo significativa únicamente en Atención (IC 95% -0.557 - -0.105) y en segundo lugar con un 15% de la varianza explicada la Salud Mental de la madre (IC 95% -0.051 - -0.455). Por lo tanto la variable que predice con más fuerza la Salud Mental del padre es, en primer lugar, la propia IEA y, en segundo lugar, la Salud Mental de su pareja.

**Tabla 5.3.14.**

Resumen del análisis de regresión jerárquica para la predicción de la Salud Mental del padre (N=73)

	Variable	B	EEC	$\beta$
Paso 1	Atención madre	.176	.131	.158
	Claridad madre	-.210	.132	-.202
	Reparación madre	.255	.122	.263*
Paso 2	Atención madre	.240	.130	.215
	Claridad madre	-.217	.128	-.209
	Reparación madre	.120	.133	.123
	Salud Mental madre	.234	.103	.291*
Paso 3	Atención madre	.208	.132	.187
	Claridad madre	-.187	.124	-.180
	Reparación madre	.093	.128	.096
	Salud Mental madre	.253	.101	.279*
	Atención padre	-.331	.113	-.329**
	Claridad padre	.101	.121	.104
	Reparación padre	.211	.140	.189

Nota.  $R^2 = .09$  para el Paso 1;  $\Delta R^2 = .06$  para el Paso 2;  $\Delta R^2 = .13$  para el Paso 3.

(\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .00$ ) EEC= Error típico de estimación.

**HIPÓTESIS 14: Esperamos encontrar una correlación significativa entre la IEA de los padres (padre-madre) y la Salud Mental de los hijos/as.**

El análisis de correlación de Pearson nos revela que no existe correlación entre las puntuaciones de la madre en el TMMS-24 en ninguno de los tres subfactores con la Salud Mental de sus hijos/as.

Tampoco hemos hallado correlación entre la puntuación del padre en ninguno de los tres subfactores del TMMS-24 y la Salud Mental de la hija, sin embargo si existe correlación entre la Reparación del padre y la Salud Mental del hijo varón ( $r = .243$   $p = .041$ ).

Continuando con el modelo predictivo descrito en la hipótesis anterior para la Salud Mental de la pareja, hemos decidido realizar un nuevo análisis múltiple de regresión, de modalidad jerárquica, con dos boques de análisis. Las variables dependientes en cada uno de ellos han sido: a) Salud Mental del hijo y b) Salud Mental de la hija. El resumen de las correlaciones entre las posibles variables implicadas en relación con la Salud Mental de los hijos/as se muestran en la Tabla 5.3.15.

***Salud Mental del hijo***

En el análisis de regresión estratificado realizado con respecto a la variable dependiente, Salud Mental del hijo, los predictores o variables independientes fueron: la edad, la salud mental de los padres, las puntuaciones del padre en los tres subfactores del TMMS-24, las puntuaciones de la madre en el TMMS-24 y las del hijo.

Tabla 5.3.15.

Resumen estadístico y correlaciones para todas las variables predictoras y criterio.

Variable	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7</u>	<u>8</u>	<u>9</u>	<u>10</u>	<u>11</u>	<u>12</u>	<u>13</u>	M	DT	Rango
1. Edad	-													21.74	3.70	14-34
2. MH5 padre	.050	-												4.65	.79	1-6
3. MH5 madre	-.034	.284*	-											4.26	.98	1-6
4. MH5 hijo/a	.123	.288***	.200*	-										4.21	.89	1-6
5. Atención padre	-.148	-.225	.151	-.070	-									2.98	.79	1-5
6. Claridad padre	-.053	.182	.172	.021	.259*	-								3.28	.81	1-5
7. Reparación padre	.085	.232*	.062	.168*	.180	.485***	-							3.43	.71	1-5
8. Atención madre	.061	.162	-.118	-.002	.164	.210	.332**	-						3.07	.71	1-5
9. Claridad madre	.033	-.065	.184	-.027	.197	.141	.180	.184	-					3.36	.76	1-5
10. Reparación madre	.007	.206	.460***	.060	.001	.044	.027	.156	.408***	-				3.34	.81	1-5
11. Atención hijo/a	.035	-.078	-.093	-.239**	.125	.078	.084	.178*	.117	-.030	-			3.43	.80	1-5
12. Claridad hijo/a	.099	-.043	.128*	.139	.227**	.243**	.143	.076	.189*	-.016	.251**	-		3.28	.73	1-5
13. Reparación hijo/a	.026	-.007	.211**	.320***	-.009	-.046	.051	.037	.066	.065	.023	.282***	-	3.26	.78	1-5

\* p&lt; .05. \*\* p&lt; .01. \*\*\*p&lt; .00.



## RESULTADOS

Como se puede ver en la Tabla 5.3.16. (página siguiente) la variable que predice con más fuerza la Salud Mental del hijo es la misma que en el caso de los padres. En primer lugar y con un 40% de la varianza explicada la propia IEA del hijo, siendo significativa en el factor Atención y en Reparación (IC 95% -0.586 - -0.049), (IC 95% 0.201 - 0.760) respectivamente. En segundo lugar con un 20% de la varianza explicada se encuentra la IEA del padre en los factores Claridad y Reparación (IC 95% -0.718 - -0.070), (IC 95% 0.052 - 0.805) respectivamente. Por lo tanto la variable que predice con más fuerza la Salud Mental del hijo es, en primer lugar, la propia IEA de éste y en segundo lugar la IEA del padre.

**Tabla 5.3.16.**

Resumen del análisis de regresión jerárquica para la predicción de la Salud Mental del hijo (N=156)

	Variable	B	EEC	$\beta$
Paso 1	Edad	.053	.031	.200
Paso 2	Edad	.049	.031	.183
	MH5 padre	.050	.142	.043
	MH5 madre	.232	.126	.225
Paso 3	Edad	.035	.031	.132
	MH5 padre	.038	.146	.033
	MH5 madre	.250	.124	.243*
	Atención padre	.056	.172	.042
	Claridad padre	-.394	.162	-.332*
	Reparación padre	.428	.188	.306*
Paso 4	Edad	.039	.031	.147
	MH5 padre	-.019	.157	-.016
	MH5 madre	.235	.130	.229
	Atención padre	.092	.173	.069
	Claridad padre	-.381	.166	-.320*
	Reparación padre	.601	.210	.429**
	Atención madre	-.065	.204	-.042
	Claridad madre	-.309	.194	-.240
	Reparación madre	.030	.161	.025
Paso 5	Edad	.032	.029	.119
	MH5 padre	.081	.148	.070
	MH5 madre	.142	.123	.138
	Atención padre	.180	.162	.135
	Claridad padre	-.253	.156	-.213
	Reparación padre	.394	.203	.282
	Atención madre	-.115	.187	-.074
	Claridad madre	-.166	.185	-.128
	Reparación madre	.046	.147	.039
	Atención hijo	-.318	.134	-.268*
	Claridad hijo	-.016	.148	-.014
	Reparación hijo	.481	.139	.420**

Nota.  $R^2 = .04$  para el Paso 1;  $\Delta R^2 = .05$  para el Paso 2;  $\Delta R^2 = .10$  para el Paso 3;  $\Delta R^2 = .04$  para el Paso 4;  $\Delta R^2 = .15$  para el Paso 5. (\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .00$ )

***Salud Mental de la hija***

En el análisis de regresión estratificado realizado con respecto a la variable dependiente, salud mental de la hija, los predictores o variables independientes fueron: la edad, la salud mental de los padres, las puntuaciones del padre en los tres subfactores del TMMS-24, las puntuaciones de la madre en el TMMS-24 y las de la hija.

Como se puede ver en la Tabla 5.3.17. (página siguiente) la variable que predice con más fuerza la Salud Mental de la hija es la Salud Mental del padre con un 20% de la varianza explicada (IC 95% 0.260 - 0.714). Únicamente el factor Atención de la propia hija es significativo en relación a su Salud Mental con un incremento de varianza explicada del 8% (IC 95% -0.447 - -0.020). Por lo tanto la variable que predice con más fuerza la Salud Mental de la hija es, en primer lugar, la Salud Mental del padre y, en segundo, lugar la Atención de su propia IEA.

**Tabla 5.3.17.**

Resumen del análisis de regresión jerárquica para la predicción de la Salud Mental de la hija (N=156)

	Variable	B	EEC	$\beta$
Paso 1	Edad	.016	.023	.073
Paso 2	Edad	.008	.021	.037
	MH5 padre	.487	.114	.441***
	MH5 madre	.013	.082	.016
Paso 3	Edad	.011	.022	.052
	MH5 padre	.465	.125	.421***
	MH5 madre	.008	.086	.010
	Atención padre	.003	.111	.003
	Claridad padre	.125	.121	.127
	Reparación padre	-.003	.132	-.003
Paso 4	Edad	.012	.022	.057
	MH5 padre	.526	.133	.476***
	MH5 madre	.004	.109	.005
	Atención padre	.003	.116	.003
	Claridad padre	.155	.124	.157
	Reparación padre	-.012	.136	-.011
	Atención madre	-.093	.136	-.084
	Claridad madre	.139	.130	.131
	Reparación madre	-.164	.138	-.160
Paso 5	Edad	.009	.022	.043
	MH5 padre	.508	.128	.460***
	MH5 madre	-.026	.109	-.033
	Atención padre	-.005	.113	-.005
	Claridad padre	.091	.125	.092
	Reparación padre	.025	.133	.023
	Atención madre	-.057	.136	-.051
	Claridad madre	.071	.134	.067
	Reparación madre	-.120	.137	-.117
	Atención hija	-.234	.107	-.227*
	Claridad hija	.203	.140	.169
	Reparación hija	.117	.116	.107

Nota.  $R^2 = .005$  para el Paso 1;  $\Delta R^2 = .19$  para el Paso 2;  $\Delta R^2 = .01$  para el Paso 3;  $\Delta R^2 = .02$  para el Paso 4;  $\Delta R^2 = .08$  para el Paso 5. (\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ )

## 6. DISCUSIÓN.

La discusión de los resultados obtenidos en el apartado anterior la haremos a través de las hipótesis planteadas, de este modo, nos facilitará su exposición.

Debemos insistir, que cuando hablemos sobre los factores de la IE (*Atención, Claridad y Reparación*), nos referimos a índices autoinformados, es decir, a la percepción de los individuos sobre su propia IE o sobre la de otros miembros familiares y no a la ejecución real ligada a las pruebas de habilidad (Mayer, Salovey et al., 1999; Mayer, 2001).

En cuanto al objetivo principal de nuestro estudio, sobre la relación existente entre la IEA de los miembros de la familia, fundamentada en las teorías sobre el aprendizaje de las competencias emocionales (Matthews et al., 2002; Zeidner et al., 2003), nuestra **primera hipótesis** [*“Esperamos encontrar una correlación significativa entre la IEA de los padres (padre-madre) y la IEA de los hijos/as”*] ha sido confirmada. En concreto, la dirección de las correlaciones es positiva en *Claridad* entre padres (padre-madre) e hijos/as. En el mismo sentido correlaciona la *Atención* de la madre con la de sus hijos/as; y en el caso del padre, sin embargo, una mayor *Atención* de éste correlaciona con la mayor *Claridad* de sus hijos/as. Una posible explicación a esta última relación podría fundamentarse en las ya constatadas menores puntuaciones que suelen autoinformar los hombres en el factor *Atención*, como viene reflejado en los distintos baremos utilizados para la corrección de la TMMS-24 según el sexo (Fernández-Berrocal et al., 2004), donde una menor puntuación en *Atención* por parte de los hombres frente a las mujeres es considerada adecuada (entre 22 a 32 para hombres y entre 25 a 35 para mujeres). Partiendo de este hecho, los padres que prestaran mayor atención a sus propias emociones podrían acarrear un modelo o una instrucción más emocional en sus hijos/as, lo que les exigiría a éstos últimos tener que clarificar mejor sus emociones.

Relacionada con la hipótesis anterior, nuestra **segunda hipótesis** [*“Esperamos encontrar correlaciones significativas entre la IEA de los padres y la de los hijos y entre la IEA de las madres y la de las hijas”*] fundamentada en algunos estudios, donde madres comprensivas solían tener hijas comprensivas y padres comprensivos, hijos comprensivos (Zahn-Waxler, 1991), no se confirma, ya que tanto los padres como las madres correlacionan en *Claridad* con sus hijos. Además, los padres que tienen una

mayor percepción de *Claridad* también tienen hijas con una mayor *Atención* a sus emociones y aquellos padres con un mayor índice en *Reparación* tienen hijos con una mayor *Claridad*. Resultados que apoyan la dirección esperada de correlación y dependencia secuencial entre los factores del TMMS, esta vez entre los miembros familiares (*Atención* correlaciona con *Claridad*, *Claridad* con *Reparación*, pero no existe correlación entre *Atención* y *Reparación*), (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005<sup>a</sup>; Fernández-Berrocal, Ramos et al., 1999; Salovey et al., 1995; Salovey et al., 2002). Con estos resultados, por un lado apoyamos las afirmaciones de otros autores sobre el impacto que la IE de los padres tiene sobre el aprendizaje emocional de sus hijos (Field & Kolbert, 2006) y sobre cómo los padres emocionalmente inteligentes pueden efectivamente transmitir sus habilidades emocionales a sus hijos (intencional o accidentalmente) (Zeidner et al., 2003). Por otro lado, hemos de destacar la importancia que la IEA por la figura paterna tiene en las habilidades emocionales autoinformadas tanto en hijos como en hijas, resultado que contradice, en parte, los encontrados por Guatello & Guastello (2003), donde únicamente la IEA de la madre correlacionaba con la IEA de sus hijos/as. Ambos resultados podrían ser atribuidos principalmente a factores socioculturales, de los cuáles sería interesante se ocuparan estudios posteriores. Hemos de señalar que el tamaño de la muestra, al dividirla en función del sexo (hijos/as), puede estar influenciando la escasa correlación de la madre con sus hijos, cuándo en nuestra primera hipótesis, utilizando la muestra general, existía una clara correlación entre la *Atención* de la madre y la de sus hijos/as y ahora en nuestra segunda hipótesis se desvanece.

Nuestra *tercera hipótesis* [*“Esperamos que la IEA de los padres (padre-madre) sea mayor que la IEA de los hijos/as”*] ha sido confirmada al encontrar diferencias significativas en *Atención*, donde los hijos/as prestan mayor *Atención* a sus emociones que sus padres (padre-madre). También encontramos diferencias en la *Reparación* autoinformada por los padres frente a sus hijos/as, siendo significativamente menor únicamente en las hijas. Los hijos/as, al no mostrar también diferencias significativas en *Claridad* y *Reparación*, quedan en desventaja frente a sus padres en IEA. Como vimos, las personas que atienden de modo excesivo a las emociones, sin la adecuada *Claridad* y *Reparación*, pueden desarrollar un proceso rumiativo, que no permite comprender las causas, motivos y consecuencias de las emociones, lo que mantendría en lugar de eliminar un estado emocional negativo (Thayer et al., 2003; Extremera & Fernández-

Berrocal, 2006). Nuestros resultados apoyan los estudios sobre el creciente desarrollo de la IE a través de la adolescencia y adultez (Bar-On, 1997, 2002; Extremera y cols., 2006; Goldenberg et al., 2006; Kafetsios, 2004; Mayer, Salovey & Caruso, 1999, 2002; Schaie, 2001; Van Rooy et al., 2005) y el modo desigual y jerárquico del desarrollo de las distintas capacidades, con una predominancia de la atención y comprensión emocional antes del desarrollo de otras competencias emocionales, como la regulación (Jinfu & Xiaoyan, 2004).

En relación con la *cuarta hipótesis* (“*Esperamos que no existan diferencias significativas de medias, en relación al género, entre las puntuaciones en IEA de las madres frente a los padres y de las hijas frente a los hijos*”) está fundamentada en la mayoría de estudios que han utilizado pruebas de autoinforme, en concreto la TMMS, y no han encontrado diferencias en función del sexo (Fernández-Berrocal et al., 2004; Lumley et al., 2005; Palomera, 2005). Nuestra hipótesis es confirmada en el caso de los padres (padre-madre) y falseada en el de los hijos/as.

Así, no encontramos diferencias significativas entre *padres* y *madres* de la *muestra general* ni entre *padres* y *madres* de *una misma familia*.

Los resultados de Brackett, Warner y Bosco (2005), sobre las diferencias en IE de la pareja, contradicen la confirmación de nuestra hipótesis, sin embargo, conviene aclarar que existen importantes diferencias en las características sociodemográficas de la muestra, así como, en el tipo de medida utilizado, para que puedan ser comparables sus resultados a los nuestros. Brackett, Warner et al. (2005) encontraron diferencias significativas con superioridad de las mujeres frente a sus parejas en el MSCEIT (prueba de habilidad); además la muestra estaba compuesta por parejas de estudiantes universitarios, con diferencias significativas frente a nuestra muestra, tanto en la edad, grado de compromiso, descendencia, como en los años de convivencia (con una media de 22 años en nuestra muestra). Por otro lado, comparando los resultados de ambos estudios, comprobamos las diferencias entre las pruebas de autoinforme y las medidas de habilidad para verificar las diferencias en IE en función del sexo (Brackett & Mayer, 2003; Brackett, Rivers et al., 2006; Lumley et al., 2005; Petrides & Furnham, 2000a).

Sin embargo, comparando la IEA entre *hijos/as* de la *muestra en general* se constatan diferencias significativas con un mayor nivel de *Atención* en las hijas. Encontramos los mismos resultados en otros estudios que se han llevado a cabo con

adolescentes (Thayer et al., 2003; Palomera, 2005). También en la *misma familia*, es decir entre *hermanos y hermanas*, se vuelven a confirmar estas diferencias. La *Atención* que prestan las hermanas a sus emociones es superior a la que prestan sus hermanos.

En síntesis, los resultados sobre las diferencias en IEA en función del sexo entre *padres-madres e hijos/as de una misma familia*, confirman nuestra hipótesis en cuanto a los padres (padre-madre), al no encontrar diferencias significativas entre éstos, y la refutan en el caso de los hijos/as, al ser superior la *Atención* que las hijas prestan a sus emociones frente a los hijos. Estos resultados son opuestos a los de Guastello y Guastello (2003), dónde se encontraron diferencias significativas en IE entre padres (padre-madre) y no entre hijos/as, posiblemente debido a factores culturales (muestra compuesta de alumnos universitarios y padres de Wisconsin) o al instrumento de evaluación utilizado (SREI de Schutte et al., 1998).

Por otro lado, y en contraposición a los resultados de Brackett, Warner et al. (2005) que no hayaron relación entre la IE de parejas de adolescentes universitarios, a través de medidas de habilidad, nuestros resultados muestran una relación interesante: cuanto mayor es el índice en *Atención* de las madres mayor *Reparación* informan los padres de la misma familia. Lo que podría explicarse por una sobrevaloración de los padres sobre *Reparación*, cuando observan a sus parejas con altos niveles de *Atención* (quizás en ocasiones desbordadas por éstas) o la necesidad de las mujeres, que prestan demasiada *Atención* a sus emociones, de unirse a personas que se perciben con una mayor capacidad de *Reparación* y por lo tanto más equilibradas. Curiosamente al encontrar la misma relación entre hermanas y hermanos (a mayor *Atención* de la hermana, mayor *Reparación* del hermano), parece ser más plausible la primera explicación al respecto.

En relación con la *quinta hipótesis* [*“Esperamos que existan diferencias significativas entre la IEA por los padres (padre-madre) y la IEP por el resto de la familia sobre ellos”*], dado que diversos estudios han comprobado cómo las puntuaciones en las pruebas de ejecución no suelen correlacionar con los autoinformes en IE (Barchard & Hakstian, 2004; Brackett & Geher, 2006; Brackett & Mayer, 2003; Brackett, Rivers et al., 2006; Brackett & Salovey, 2006; Ciarrochi, Deane & Anderson,



2002; David, 2005; Livingstone & Day, 2005; Lumley et al., 2005; Rivers et al., 2004; Rivers, 2005, Mayer et al., 2002; Zeidner, et al., 2005;), pensamos que la evaluación por medio de observadores externos (en este caso los miembros de la familia) sobre la IE intrapersonal de los padres nos proporcionaría una puntuación más objetiva y, por lo tanto, no se correspondería con las puntuaciones autoinformadas por ellos mismos. De hecho, los resultados confirman nuestra hipótesis. La IEP de los miembros de la familia (padre e hijos/as) sobre la *madre* supera significativamente en *Atención* a la autoinformada por ella misma. Sin embargo, cuando únicamente tenemos en cuenta a los hijos/as en la percepción de la IE de su madre, las diferencias no son sólo notables en *Atención*, sino que los hijos/as perciben a sus madres con un mayor índice en *Claridad* que la autoinformada por ellas mismas.

En relación a la percepción que el resto de la familia tiene sobre la IE del *padre* y la autoinformada por el mismo, encontramos de nuevo diferencias significativas con una percepción del resto de la familia sobre la *Reparación* del padre mucho menor que la autoinformada por el mismo, tanto si se tiene en cuenta la opinión de los hijos/as y la madre en conjunto, como por separado.

Teniendo en cuenta la valoración realizada por los hijos/as sobre la madre y la valoración realizada por todos los miembros de la familia (madre, hijos/as) sobre el padre comprobamos cómo las madres se infravaloran y los padres se sobrevaloran sobre su propia percepción en IE. A su vez, constatamos los resultados de diversos estudios, en los cuales los hombres en las pruebas de autoinforme se sobrevaloraban frente a sus puntuaciones posteriores en las pruebas de ejecución y las mujeres se infravaloraban en relación a este tipo de pruebas (Brackett & Mayer, 2003; Brackett, Rivers et al., 2006; Lumley et al., 2005; Petrides & Furnham, 2000a).

El mismo planteamiento que hemos utilizado para la quinta hipótesis, podemos utilizarlo para nuestra *sexta hipótesis* [*“No esperamos encontrar diferencias de medias significativas entre la IEP de los padres (padre-madre) sobre sus hijos/as y la IEA por estos”*], sin embargo, nuestra hipótesis no se confirma, ya que no encontramos diferencias significativas entre la percepción que el padre y la madre tienen sobre la IE de sus hijos/as y la IEA de éstos. Estos resultados se pueden deber a la superioridad que los padres (padre-madre) han mostrado en cuanto a las habilidades emocionales frente a sus hijos (resultados de la tercera hipótesis), lo que les hace más diestros en la percepción o identificación de dichas competencias emocionales. Por otro lado, la

ventaja o mayor accesibilidad que los padres tienen sobre sus hijos desde su nacimiento, sobre las habilidades emocionales de éstos, así como sobre la percepción que puedan tener sobre sí mismos en dichas competencias emocionales, pueden mediar los resultados de esta hipótesis.

Relacionada con la quinta hipótesis, en la *séptima hipótesis* [*“Esperamos encontrar correlaciones significativas entre la IEA de los padres (padre-madre) y la IEP por el resto de la familia sobre ellos”*] analizamos el grado de ajuste perceptivo que los distintos miembros de la familia (hijos/as, esposo o esposa) tienen sobre los padres (madre-padre, esposo o esposa). Basándonos en que el aprendizaje de las habilidades emocionales se da en un contexto social y principalmente en la familia (Mayer & Salovey, 1997; Zeidner et al., 2003) suponemos que los miembros del núcleo familiar son conocedores de las habilidades emocionales del resto de integrantes. Sin embargo, nuestra séptima hipótesis es confirmada parcialmente, según al miembro de la familia que hagamos referencia. En el caso de la *madre*, se han encontrado correlaciones significativas en los tres factores *Atención*, *Claridad* y *Reparación* de la madre y la percibida por sus hijos/as sobre ella. Sin embargo, si contamos sólo con el padre para los análisis, la percepción que éste tiene sobre la IE de la madre únicamente correlaciona en la *Atención* autoinformada por ésta.

En el caso del *padre* la IEA por éste y la percibida por el resto de la familia (madre-hijos/as) correlaciona en los tres factores (*Atención*, *Claridad* y *Reparación*), sin embargo, cuando eliminamos a la madre y sólo tenemos en cuenta a los hijos/as en los análisis, únicamente correlacionan los factores de *Atención* y *Reparación*. La madre por separado sigue confirmando la correlación en los tres factores, entre la IEP por ella de su marido y la IEA por éste.

Estos resultados nos hacen pensar que los hijos/as conocen mejor que los padres la percepción que las madres tienen de sí mismas, y que las madres conocen mejor que los hijos/as a sus maridos.

Nuestra *octava hipótesis* (*“Esperamos encontrar una correlación más significativa entre la IEP de las madres sobre sus hijos/as y la IEA por ellos mismos que la de los padres sobre sus hijos/as”*) está fundamentada en la larga tradición de investigaciones que han constatado la mayor relación que las mujeres tienen con las

habilidades interpersonales, al ser más perceptivas y empáticas que los hombres (Argyle, 1990; Brody & Hall, 1993; Hall, 1978, 1984; Hargie et al., 1995; McClure, 2000; Rosenthal et al., 1979). Así, tratamos de comprobar el mayor ajuste perceptivo que tienen las madres frente a los padres sobre la IE de sus hijos/as comparándola con la IEA por éstos. Nuestra hipótesis se ve confirmada al comprobar que la percepción de las **madres** sobre la IE de sus hijos/as y la autoinformada por ellos mismos correlacionan en los tres factores (*Atención*, *Claridad* y *Reparación*), sin embargo, la percepción que los **padres** tienen sobre la IE de sus hijos/as y la IEA por éstos únicamente correlacionan en *Atención*.

Estos resultados nos hacen pensar que las madres conocen mejor que los padres la percepción que los hijos/as tienen de sí mismos sobre habilidades emocionales.

En relación con la **novena hipótesis** (“*Esperamos que la IEP por el resto de la familia sea mayor para las madres que para los padres y para las hijas frente a los hijos*”) suponemos, apoyándonos en las diferencias de género encontradas en IE a través de pruebas de habilidad, donde las mujeres superan a los hombres (Brackett, 2001; Brackett & Mayer, 2003; Brackett, Mayer et al., 2004; Brackett, Rivers et al., 2006; Brackett, Warner et al., 2005; Brody & Hall, 1993, 2000; Ciarrochi et al., 2000a; Day & Carroll, 2005; Extremera, Fernández-Berrocal et al., 2006; Goldenberg et al., 2006; Kafetsios, 2004; Lopes et al., 2003; Lumley et al., 2005; Mayer, Salovey & Caruso, 1999; Mayer et al., 2002; Palmer et al., 2005; Young, 2006), que, a través de la percepción de terceras personas (miembros de la familia), obtendremos una puntuación más objetiva de su IE y, por lo tanto, se constatarán estas diferencias en nuestros resultados. Así, nuestra hipótesis se confirma en relación con los **padres (padre-madre)**. La percepción del resto de la familia sobre la IE de la madre supera a la percibida sobre el padre tanto en *Atención* como en *Claridad*. Estas diferencias se mantienen, aunque sólo se tengan en cuenta la percepción que los hijos/as tienen de sus padres (padre-madre), excluyendo al cónyuge de los análisis.

En relación con los **hijos/as** nuestra hipótesis no se confirma, únicamente hemos encontrado diferencias en *Atención*: la familia percibe a las hijas o hermanas con una mayor *Atención* hacia sus emociones que a los hijos o hermanos. Debemos señalar que, cuando sólo tenemos en cuenta la percepción de los padres (padre-madre) sobre sus hijos/as, las diferencias rozan la significación con superioridad de las hijas frente a los

hijos en *Claridad* además de en *Atención*. Quizás el tamaño de la muestra esté interviniendo en estos resultados.

Precisamente y relacionado con los resultados anteriores, la *décima hipótesis* (“*Esperamos que la IEA de los padres que tienen hijas sea significativamente mayor que la IEA de los padres que no tienen hijas*”) plantea que dado que los padres tienden a hablar más sobre emociones con sus hijas que con sus hijos, las niñas hablan más sobre los aspectos emocionales de sus experiencias que los niños y usan más términos emocionales (Adams et al., 1995; Brody & Hall, 1993; Dunn, 1990; Fivush, 1991, 1998; Fivush et al., 2000). Por lo tanto, los padres que tengan hijas frente a los que únicamente tengan hijos estarán más familiarizados con el trato de las emociones, por lo que la IEA por estos padres deberá ser mayor que la IEA de padres con sólo hijos varones. Algunos resultados de la segunda hipótesis, como es la correlación significativa entre la *Atención* de las hijas y la *Claridad* de los padres, podrían avalar nuestra décima hipótesis, sin embargo no se confirma. No hemos encontrado diferencias significativas en ninguno de los tres factores de la IEA entre padres con hijas y padres con hijos. Estos resultados podrían ser debidos al diferencial tamaño de la muestra, ya que contábamos con 60 padres con hijas y 13 con únicamente hijos varones.

La *onceava hipótesis* (“*Esperamos encontrar una correlación significativa entre la IEA de la familia y el clima familiar*”) esta sustentada en estudios que han encontrado relaciones significativas entre la IEA de niños de 3°, 4° y 5° grado y la calidad del ambiente percibido tanto en casa como en la escuela (Tiwari, & Srivastava, 2004), y entre la IEA en adolescentes y el clima familiar (Mestre, Güil et al., 2003; Rippet, 2003). Del mismo modo, confirmamos nuestra hipótesis, comprobando cómo la IEA por la familia, en general, correlaciona con ciertas subescalas del FES, del siguiente modo:

A mayor *Atención* de la familia mayor índice *intelectual-cultural* y *moralidad-religiosidad*. A mayor *Claridad* familiar mayor *expresividad* y *organización* y, por último, a mayor *Reparación* familiar mayor *expresividad* y mayor índice *intelectual-cultural*.

Estos resultados siguen cierta lógica; cuanta más *Atención* prestan los miembros de la familia a sus emociones mayor necesidad de involucrarse en actividades *intelectuales-culturales* o mayor importancia se le dan a las *prácticas de tipo ético* y

*religioso*. Hemos de tener en cuenta, a este respecto, que el tipo de muestra utilizada puede estar relacionada con estos resultados, ya que los hijos/as en su mayoría tienen estudios universitarios (58,97%) y entre los padres hay un alto índice de estudios universitarios y secundarios (un 42,47% en madres y un 52,06% en padres), lo que les podría llevar, ante un alto grado de *Atención* a las emociones, a encauzar éstas hacia conductas más adaptativas que destructivas. De hecho, podría haber correlacionado con *conflicto* (como en el estudio de Palomera, 2005) y no lo ha hecho. Algunos estudios podrían, en cierto modo, avalar dicha interpretación a través de la relación que muestran entre el nivel sociocultural y el rendimiento académico (matemáticas, ciencias y literatura) desde la primera infancia a la adolescencia (Tzouriadou, Barbas & Bonti, 2002; Yang, 2003; Linnakylä, Malin & Taube, 2004; Marchesi, Martínez, Martín, 2004) y, a su vez, la relación positiva que el rendimiento académico ha demostrado tener con las conductas prosociales y la negativa con la delincuencia (Keung, 2003).

En cuanto a la *Claridad*, las familias que tienen claras sus emociones tienden a *expresarlas* más a menudo. De hecho la comprensión y la expresión emocional son componentes de la IE íntimamente relacionados y codependientes en su desarrollo, según el modelo de Mayer y Salovey (1997). Por otro lado, en el entorno familiar, se ha demostrado cómo los cuidadores que perciben correctamente las emociones de los niños y las aceptan, tienen niños con una clara expresión de las emociones (O'Neil & Parke, 2000). También una mayor *Claridad* familiar en relación con las emociones conlleva una mayor *organización* y *estructuración* a la hora de planificar las actividades y responsabilidades de la familia.

Y por último, que la familia se perciba con una buena *Reparación* emocional, está relacionada con una mayor *expresión* de las emociones. Resultados que se corroboran en otros estudios demostrando, incluso, los aspectos beneficiosos de la expresión emocional adecuada (Gross, 1998; Gross & Levenson, 1995; Pennebaker, 1989, 1993, 1997). Por otro lado, una mayor *Reparación* emocional familiar autoinformada se relaciona con el interés por actividades *intelectuales-culturales*, apoyando los estudios sobre la relación positiva entre el nivel cultural y la IE. Harrod & Scheer, (2005) comprobaron cómo la educación de los padres predecía la IE de los hijos.

Entre las variaciones que surgen en los resultados al clasificar la muestra en función de las generaciones, hemos comprobado cómo los *padres* (padre-madre) con un mayor nivel de *Atención* sobre sus emociones tienden hacia una mayor *cohesión*, menor

*autonomía*, mayor *actuación* y mayor índice *intelectual-cultural*, lo que conlleva, respectivamente, una mayor orientación de las actividades hacia la acción o la competición y un mayor interés por las actividades políticas, sociales, intelectuales y culturales.

Por otro lado, los padres con un mayor nivel de *Claridad* sobre sus emociones tienden también hacia una mayor *cohesión* de la familia, *expresividad* de sus emociones y *organización*. Por último, un mayor nivel de *Reparación* se relaciona, al igual que la *Claridad*, con una mayor *cohesión* y *expresividad* en la familia, así como con una mayor implicación en las actividades *intelectuales-culturales*.

Hemos comprobado que los tres factores de la IEA (*Atención*, *Claridad* y *Reparación*) en los padres se relacionan con la *cohesión* en la familia, es decir, con el grado en que los miembros de ésta están compenetrados y se ayudan y apoyan entre sí. Al respecto, diversas investigaciones han comprobado cómo las relaciones de unión tanto en la niñez y adolescencia, como en la adultez, juegan un importante papel en la regulación de los estados emocionales (Adam & Gunnar, 2001; Adam, Gunnar & Tanaka, 2004; Kobak, 1999). En este caso el factor *Atención* jugaría a favor del bienestar emocional en la familia al correlacionar de modo positivo con una mayor unión entre los miembros familiares. Estos resultados irían en contra del perfil diferencial que muestra el TMMS-24 en población hispanohablante, donde la *Atención* suele predecir las variables criterio en sentido negativo. Sin embargo, también comprobamos cómo un alto nivel de *Atención* percibido hacia las emociones en los padres conlleva una menor percepción de *Autonomía* de los miembros familiares, lo que también podría tener su fundamentación en los procesos rumiativos que parecen ir asociados a altos niveles de *Atención* con baja *Claridad* y *Regulación*, que no permite comprender las causas, motivos y consecuencias de las emociones, manteniendo un estado emocional negativo (Extremera & Fernández-Berrocal, 2006; Thayer, et al., 2003). Este estado podría influir en una percepción negativa de los padres sobre la falta de seguridad, autosuficiencia e independencia en la toma de decisiones por parte de los miembros de la familia. Sería interesante, indagar en futuros estudios, el grado adecuado de *Atención* a las emociones de los padres (padre-madre) para mantener un clima familiar óptimo.

En relación a la generación más joven, los *hijos/as*, hemos encontrado un perfil muy parecido al de los padres. Un mayor nivel de *Atención* percibida por parte de los hijos/as a sus emociones se traduce en una percepción del clima familiar más implicado

en actividades *intelectuales-culturales* o en aspectos *morales-religiosos*. Una mayor percepción de *Claridad* corresponde con la misma percepción de los padres sobre una mayor *expresividad* y *organización*. Como ocurre en una mayor percepción en *Reparación* con una mayor *organización*. Estos resultados se asemejan bastante a los de Mestre, Güil et al. (2003), donde se mostraba cómo una mayor IEA (en una muestra de adolescentes) se relacionaba con una percepción, por parte de éstos, de familias cohesionadas, interesadas por los eventos culturales, que expresaban adecuadamente los sentimientos y un clima en el hogar poco conflictivo.

En síntesis, en relación con la IEA y el clima familiar únicamente una mayor *Atención* y la implicación en actividades *moral-religiosas* diferencia a los hijos/as del perfil de sus padres (madres-padres). Resultados que coinciden, en cierto modo, con el estudio de Rippet (2003), donde se destacaba la predominancia de la subescala *moralidad-religiosidad* para predecir la IEA en estudiantes universitarios. Pizarro y Salovey (2002) señalan, en relación al desarrollo moral, cómo la inteligencia emocional proporciona un marco ideal para organizar las vías a través de las cuales las emociones se involucran en los procesos morales. Quizás los padres utilicen este tipo de adiestramiento moral de manera unificada al emocional como herramienta para paliar el mayor grado de *Atención* a las emociones que perciben en sus hijos/as. Los padres de nuestra muestra, sin embargo, se acogerían a otro tipo de estrategias para paliar la mayor *Atención* percibida en ellos mismos: mayor *cohesión*, menor *autonomía* de sus miembros y mayor *actuación*. Por otro lado, el hecho de que una alta *Atención* a las emociones por parte de los hijos/as adolescentes no correlacione con *conflicto* y sí con el interés por actividades *intelectuales-culturales* y *moral-religiosas* puede estar relacionado con el nivel cultural, como ya hemos mencionado anteriormente en el análisis familiar general, y con los estudios que corroboran cómo el índice de desarrollo, orientación y juicio moral de los adolescentes con conductas prosociales es más alto que el de los delincuentes adolescentes (Ma, 2003).

Nuestras últimas hipótesis (doceava, treceava y catorceava) se fundamentan en la basta acumulación de trabajos que muestran la relación existente entre la percepción del manejo adecuado de las emociones (en concreto índices moderados de *Atención* y altos en *Claridad* y *Reparación*) y la Salud Mental, relacionada con índices de depresión, ansiedad y malestar personal, tanto en muestras de adolescentes como en

adultos (Cantanzaro, 2000; Extremera, 2003; Extremera & Fernández-Berrocal, 2002a, 2004b, 2006; Extremera et al., 2003; Extremera et al., (en preparación); Fernández-Berrocal et al., 1998; Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera & Pizarro, 2002; Fernández-Berrocal, Alcaide et al., 1999; Fernández-Berrocal, Alcaide et al., 2006; Fernández-Berrocal, Ramos et al., 1999; Fernández-Berrocal, Ramos et al., 2001; Fernández-Berrocal, Salovey et al., 2001; Latorre & Montañés, 2004; Rodríguez & Romero, 2003; Salovey, 2001; Salovey et al., 1995; Salovey, et al., 1999; Salovey et al., 2000; Salovey, Stroud et al., 2002; Schutte et al., 2007; Southam-Gerow & Kendall, 2000; Thayer et al., 2003). Un alto grado de *Atención* a las emociones, sin una adecuada *Claridad* y *Reparación*, puede provocar un proceso rumiativo, que prolongue la sensación de malestar sin identificar las causas y su posible resolución, con consecuencias en la Salud Mental (Fernández-Berrocal, Ramos et al., 1999; Salovey, Stroud et al., 2002; Thayer et al., 2003)

La *doceava hipótesis* (“*Esperamos encontrar una correlación significativa entre la IEA de la familia y la Salud Mental familiar*”) ha sido confirmada al hallar una relación significativa entre la *Reparación* global autoinformada de la familia y un mejor índice de Salud Mental. Resultados que corroboran los estudios realizados hasta el momento, en los que el factor de *Reparación* emocional está asociado positivamente con mejores resultados generales en la vida, mejor adaptación a experiencias estresantes, afrontamiento activo y distracción, y negativamente con la rumiación. El factor *Reparación* conlleva una mayor capacidad de interrumpir las emociones negativas y prolongar las positivas, y es un predictor significativo en todos los dominios de salud física y mental, con un menor grado de síntomas y menores visitas al médico (Cantanzaro, 1993; Cantanzaro et al., 2000; Extremera & Fernández-Berrocal, 2002a; Fernández-Berrocal, Salovey et al., 2005; Goldman et al., 1996; Salovey et al., 1995; Salovey, 2001; Salovey, Stroud et al., 2002; Williams et al., 2004).

La *decimotercera hipótesis* [“*Esperamos encontrar una correlación significativa entre la IEA de un miembro de la pareja (padre-madre) y la Salud Mental del otro miembro*”], ha sido rechazada, al no encontrarse ninguna relación directa al respecto. Sin embargo, se ha realizado un análisis de regresión para determinar en función de qué variables se predice la Salud Mental de cada uno de los miembros de la pareja (padre-madre).



Nuestro modelo de regresión se basa en que la Salud Mental de cada miembro de la pareja se predecirá, en primer lugar, por su propia IEA y, en segundo lugar, por la IEA de su pareja, controlando la Salud Mental de ésta última. Por tanto, de nuevo la IEA predecirá significativamente los índices de Salud Mental, pero esta vez en terceras personas. Los resultados confirman parcialmente nuestro modelo de regresión. Muestran cómo la Salud Mental de la *madre* se predice, en primer lugar, por su propia IEA en los factores *Atención* y *Reparación* y, en segundo lugar, por la Salud Mental de su pareja. En el caso de la Salud Mental del *padre* ocurre exactamente lo mismo, el modelo predictivo se repite. En primer lugar, es su propia IEA, en el factor *Atención*, la que predice su Salud Mental y, en segundo lugar, la Salud Mental de su pareja. Aunque no se confirma nuestra hipótesis sobre la relación entre la IEA de un miembro de la pareja y la Salud Mental del otro miembro, creemos que sí lo hace de un modo indirecto: hemos de tener en cuenta la influencia que la IEA tiene sobre la propia Salud Mental del individuo y ésta última sobre la Salud Mental de la pareja. De hecho, así lo demuestran los resultados sobre cómo la Salud Mental de un esposo/a puede afectar a la salud global y el bienestar psicológico de su pareja (Bischkopf, Wittmund & Angermeyer, 2002; Coyne, Thompson & Palmer, 2002; O’leary & Smith, 1991). Así cómo, los resultados que confirman que se produce una relación bidireccional entre el estado emocional de ambos miembros (Benazon & Coyne, 2000; Stimpson, Peek and Markides, 2006; Teichman, Bar-El, Shor & Elizur, 2003).

Por último, la *hipótesis decimocuarta* (“*Esperamos encontrar una correlación significativa entre la IEA de los padres y la Salud Mental de los hijos*”) es rechazada al no encontrar ninguna relación directa entre las variables mencionadas. De nuevo, ideamos un modelo de regresión para determinar en función de qué variables se predice la Salud Mental de cada uno de los hijos/hijas de la familia. Nuestro modelo está basado en que la Salud Mental de cada hijo/a de la familia se predecirá, en primer lugar, por su propia IEA y, en segundo lugar, por la IEA de sus padres, controlando la Salud Mental de sus padres, así como la edad del hijo/a. Los resultados únicamente confirman el modelo en relación a los hijos. La Salud Mental del hijo se predice, en primer lugar, por su propia IEA en los factores *Atención* y *Reparación* y, en segundo lugar, por la IEA de su padre en los factores *Claridad* y *Reparación*. Sin embargo, la Salud Mental de las hijas se predice, en primer lugar, por la Salud Mental del padre y, en segundo lugar, por su propia IEA en el factor *Atención*. Al respecto hemos de señalar cómo los padres

(padre-madre) que pueden sufrir algún tipo de limitación psicológica pueden ser incapaces de transmitir un aprendizaje emocional adecuado a sus hijos (Mayer & Salovey, 1997). Por otro lado, diversos estudios han constatado la relación entre la salud mental maternal y los síntomas posteriores en la salud mental de los hijos/as (Gotlib, Joormann, Minor & Cooney, 2006), lo mismo podría ocurrir con el padre. De hecho, tener padres (padre-madre), que hayan desarrollado un episodio depresivo mayor, incrementa notablemente el riesgo de padecer un episodio depresivo en la adolescencia (Hammen, 1997; Williamson, Birmaher, Axelson, Ryan & Dahl, 2004). Sin embargo, los resultados son dispares en función del sexo de los hijos/as (a menudo las hijas suelen internalizar los síntomas, frente a los hijos que los externalizan) (Essex, Klein, Cho & Kraemer, 2003). Quizás la mayor implicación de las mujeres en los aspectos emocionales (Jonson, 2000) pueda estar relacionado con la mayor predictibilidad de la Salud Mental del padre sobre la de su hija. En esta última hipótesis los resultados vuelven a destacar (ver resultados segunda hipótesis) la importancia que la figura paterna tienen tanto en la IEA como en la Salud Mental de sus hijos. Futuros estudios interculturales podrían aclarar este tipo de relación, quizás propia de nuestra cultura, frente a otras (Guastello & Guastello, 2003), donde la madre tiene más protagonismo en la influencia que ejercen sus habilidades emocionales sobre las de sus hijos/as.

## 7. CONCLUSIONES.

De nuestro estudio, fundamentado en el Modelo de Mayer y Salovey (1997) sobre el procesamiento de la información emocional, en una muestra de alumnos universitarios y sus respectivos padres, madres y hermanos/as, que viven todavía en el domicilio familiar, y utilizando medidas de autoinforme (TMMS-24), podemos extraer seis conclusiones principales.

***Primera: existe una clara relación entre la IE autoinformada de los padres (padre-madre) y la de sus hijos/as.*** En concreto, a mayor percepción de *Claridad* emocional por parte de los padres (padre-madre), mayor percepción de *Claridad* en sus hijos/as. En cuanto a la madre, a mayor *Atención* percibida sobre sus propias emociones, mayor percepción de *Atención* a las emociones en sus hijos/as. En cambio el padre, a mayor *Atención* percibida sobre sus emociones, mayor *Claridad* percibida sobre las emociones en sus hijos/as. Por otro lado y en contra de los escasos estudios existentes (Guastello & Guastello, 2003), la madre, una vez que realizamos los análisis en función del sexo de los hijos, únicamente correlaciona con sus hijas en el factor *Claridad*, cediendo el protagonismo al padre. Así, encontramos relaciones significativas de los padres tanto con sus hijas (a mayor percepción de *Claridad* en el padre, mayor percepción de *Atención* y *Claridad* sobre las emociones en sus hijas) cómo con sus hijos (a mayor *Reparación* de las emociones percibida en el padre, mayor *Claridad* percibida en sus hijos).

***Segunda: existe una clara desventaja de los hijos/as frente a los padres (padre-madre) en IEA, pero sobre todo de las hijas.*** Analizando las relaciones y diferencias entre padres (padre-madre) e hijos/as en IEA, vemos cómo los hijos/as tienen la percepción de prestar *Atención* a las emociones en mayor grado que los padres (padre-madre), las hijas se perciben con un mayor grado de *Atención* a sus emociones que sus hermanos y, a su vez, el padre se percibe con un nivel de *Reparación* significativamente superior al de las hijas. En cuanto a los hijos/as al no mostrar también superioridad con respecto a sus padres (padre-madre) en la percepción sobre la *Claridad* y *Regulación* emocional, los sitúa en un perfil característico de baja IE.

La percepción que el resto de la familia (padre-madre, hermano/a) tiene sobre la IE de los hijos/as, hermano/a, vuelve a confirmar la superioridad de las hijas en *Atención*, por lo que el ajuste perceptivo de la familia en general sobre los hijos/as, hermano/a es bueno.

Por otro lado a mayor grado de *Atención* a las emociones percibida por las madres, mayor grado de *Reparación* percibida por los padres de una misma familia. Y lo mismo ocurre entre hermanas y hermanos. A mayor *Atención* percibida por las hermanas mayor *Reparación* percibida en los hermanos.

***Tercera: no existen diferencias en IEA entre padres y madres de la muestra general, ni de la misma familia, sin embargo la IEP por el resto de la familia sobre la madre es superior a la del padre en Atención y en Claridad.*** La madre es percibida por sus hijos/as con un mayor grado de *Atención* y *Claridad* del que ella autoinforma, aunque el padre únicamente la perciba con un mayor grado de *Atención*. En relación con el padre de familia tanto la madre como los hijos/as perciben a su padre y esposo con un menor grado en *Reparación* que el autoinformado por el mismo, por lo que destacamos una infravaloración por parte de la madre y una sobrevaloración por parte del padre en la percepción sobre su IE.

***Cuarta: descubrimos el grado de ajuste perceptivo que los miembros de la familia tienen sobre el resto, destacando el siguiente orden:*** en primer lugar se sitúa la madre con el mayor grado de ajuste perceptivo sobre los miembros de la familia, dado que su percepción sobre la IE de sus hijos/as y su marido y la autoinformada por ellos mismos correlacionan en los tres factores (*Atención*, *Claridad* y *Reparación*); en segundo lugar se sitúan los hijos/as, dado que su percepción sobre la IE de sus familiares correlaciona en los tres factores con la IE autoinformada por su madre y en *Atención* y *Reparación* con la autoinformada por el padre; en tercer lugar se encuentra el padre con el menor grado de ajuste perceptivo, dado que su percepción sobre los miembros de la familia en IE y la autoinformada por ellos mismos correlaciona únicamente en el factor *Atención* tanto para su esposa como para sus hijos/as.

***Quinta: una alta IEA por la familia correlaciona con determinadas dimensiones del clima familiar favorecedoras de un ambiente óptimo para el desarrollo de las competencias emocionales.*** Así, según al factor al que hagamos referencia, la percepción sobre un mayor grado de *Atención* por parte de la familia a las emociones se corresponde con un mayor grado de implicación en actividades intelectuales-culturales o morales-religiosas, estas últimas, sobre todo en la generación más joven (en los hijos/as). Quizás los padres (padre-madre) utilizaran este tipo de

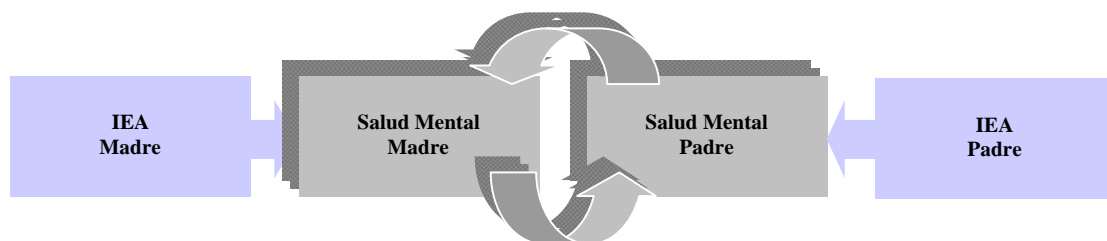
actividades como complemento educativo en la instrucción emocional de sus hijos/as. Los padres (padre-madre) con la percepción de un mayor grado de *Atención* a sus emociones tienden hacia una mayor cohesión en la familia, a dar menor autonomía a sus miembros y a una mayor orientación de las actividades hacia la acción o la competición.

La mayor *Claridad* percibida por la familia se relaciona con una mayor libertad en la expresión de los sentimientos, con una mayor compenetración y ayuda entre ellos y con una clara estructuración de las responsabilidades y actividades familiares.

Por último, la percepción familiar de un alto grado de *Reparación* emocional se relaciona con una mayor libertad en la expresión de los sentimientos y con una mayor implicación o interés por actividades intelectuales-culturales. En el caso de los padres, el percibirse con una mayor capacidad para regular sus emociones se relaciona con una mayor unión y apoyo entre los miembros familiares. En los hijos/as, sin embargo, se traduce en una mayor organización de las tareas familiares. Hemos de tener en cuenta que estos resultados pueden estar influenciados por las características socioculturales de la muestra (nivel medio-alto).

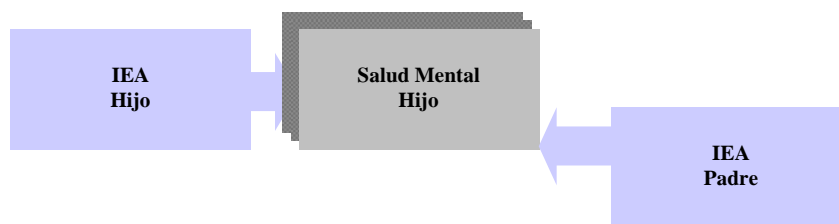
***Sexta: existe una clara relación entre un mayor grado de percepción en Reparación emocional por parte de la familia y un mejor índice de salud mental.*** Uno de los resultados con mayor implicación en el bienestar y la salud familiar. Además, la salud mental de los padres (padre-madre) se predice, en primer lugar, por su propia IEA y, en segundo lugar, por la salud mental de su pareja, dejando al descubierto las repercusiones que la IE percibida puede tener sobre la propia salud mental y, de modo indirecto, en la de su pareja. A continuación se expone un modelo gráfico para un mayor entendimiento.

Figura 7.1. Modelo gráfico predictivo de la Salud Mental de los padres.



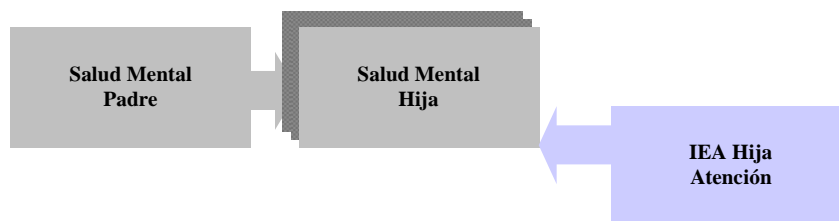
En relación a la predicción de la salud mental de los hijos/as los resultados vuelven a confirmar el protagonismo de la figura paterna: la salud mental del hijo se predice, en primer lugar, por su propia IEA, y en segundo lugar, por la IEA por su padre (ver Figura 7.2.)

Figura 7.2. Modelo gráfico predictivo de la Salud Mental del hijo.



En el caso de las hijas, la influencia del padre sobre su salud mental alcanza un mayor grado, ya que la salud mental de las hijas se predice, en primer lugar, por la salud mental de su padre y, en segundo lugar, por la percepción sobre la *Atención* que ella misma presta a sus emociones (ver Figura 7.3.)

Figura 7.2. Modelo gráfico predictivo de la Salud Mental de la hija.



Por lo tanto, reiteramos el papel predominante e influyente que el padre tiene sobre sus hijos/as, no sólo en cuanto a la inteligencia emocional percibida se refiere, sino también en la predicción de la salud mental de éstos.

Las conclusiones obtenidas con este trabajo, creemos que cuentan con importantes implicaciones en el ámbito de la educación y la clínica, ya sea centrada en el individuo, la pareja, o en el ámbito de la salud familiar. Recordando los resultados de

otros estudios (Gohm et al., 2005), donde un buen promedio en medidas de ejecución sobre la IE no es suficiente para amortiguar los efectos del estrés, si no se tiene el convencimiento o la percepción de tener unas adecuadas habilidades emocionales, y teniendo en cuenta la influencia que las percepciones de los padres sobre la propia IE pueden tener sobre la de sus hijos, sobre el clima familiar y sobre, la propia salud mental y la de los que les rodean, podemos intuir la vital trascendencia que la percepción sobre las habilidades emocionales tienen en la vida personal y familiar. Sabemos que la salud mental esta supeditada a aspectos bio-psico-sociales y que la modificabilidad de ésta, por lo tanto, puede, en algunos casos, ser más costosa o prolongarse en el tiempo debido a aspectos genéticos, biológicos transitorios, cultura, raza o religión, entre otras (ver Caro Gabalda, 2001), sin embargo, la IE ha constatado sus características de aprendizaje y modificabilidad tanto a corto como a largo plazo (Matthews et al., 2002; Scharfe, 2000), como cualquier otra capacidad cognitiva, lo que implica que una mejora en la IEA mejoraría la propia salud mental, en segundo lugar, la de la pareja y, en última instancia, la de los hijos/as.

### **7.1. LIMITACIONES DEL ESTUDIO.**

Somos conscientes que nuestro estudio tiene ciertas limitaciones.

En primer lugar, debemos ser precavidos a la hora de generalizar estos resultados a otras poblaciones, no sabemos si en otro marco socio-cultural o un incremento en el tamaño de la muestra modificaría los resultados.

En segundo lugar, conviene resaltar la validez de la medición de la inteligencia emocional; ya que las medidas de auto-informe son consideradas parciales por diversos autores en el estudio de la IE (Salovey, Mayer, Caruso et al., 2002; Kaufman y Kaufman, 2001; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a). En este sentido señalan que utilizar medidas basadas en la ejecución y no tanto en auto-informes proporciona una información más real, eliminando el sesgo de deseabilidad social o perceptivo y relacionando la IE con un concepto más amplio de la inteligencia general. No obstante, nuestro objetivo ha sido centrarnos en la IE percibida por los miembros de la familia y no en su ejecución real. Además, la línea de investigación mediante medidas de autoinforme ha mantenido su popularidad, de hecho, diversos autores defienden su aplicación con respecto a las medidas de habilidad (Petrides & Furnham, 2000a, 2001; Austin et al., 2004; Saklofske et al., 2003). Algunos autores llegan incluso a argumentar

que el componente intrapersonal de la IE, medido a través de pruebas de autoinforme, alcanza las máximas medidas de ejecución (Petrides & Furnham, 2003). Entendemos que ambas evaluaciones se utilizan, según el objetivo de investigación propuesto. Y que, incluso de forma independiente, son buenos predictores de los niveles de adaptación de las personas a distintas situaciones emocionales.

En tercer lugar, y relacionado con lo anterior, uno de los debates recurrentes sobre IEA es el de su validez incremental, una vez que las variables de personalidad están controladas. Aunque existe evidencia que la IEA tiene poder predictivo cuando estas variables están controladas (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005b; Fernández-Berrocal, Alcaide et al., 2006; Livingstone & Day, 2005; Saklofske et al., 2003), los datos obtenidos en nuestro estudio hubieran sido más consistentes si hubiéramos controlando dichas variables. Nosotros optamos por elegir este tipo de medidas (TMMS-24, PTMMS-24, FES y MH5), y únicamente éstas; por un lado, por su fácil aplicación y su carácter reducido, de este modo evitábamos la fatiga, ya que todos los miembros de la familia debían cumplimentar diversas pruebas, por otro lado, por las posibilidades de comparación transcultural de los datos, ya que son pruebas utilizadas a nivel universal. Futuros estudios deberían, siempre que sea posible, dedicar varias sesiones a la administración de los test, usando versiones cortas, incluyendo tanto la medida de inteligencia como la de personalidad.

Por último, en cuarto lugar, en este tipo de trabajos es difícil determinar la dirección de causalidad, ya que se trata de un estudio correlacional de cruce particular. En este sentido, sería necesario llevar a cabo estudios genéticos y longitudinales en los cuales el papel causal de las habilidades emocionales de los padres con respecto a la emergencia y desarrollo de estas habilidades en los hijos/as pueda ser claramente determinado. Estos estudios longitudinales también serían de utilidad para determinar la emergencia de diferencias a través de la edad, incluso cambios en el nivel estructural de la IE.

Desde un punto de vista más amplio sería interesante que las *líneas de investigación futuras* se dirijan a clarificar la naturaleza y desarrollo de la IE para:

- *determinar la influencia que las variables biológicas, ambientales, culturales o familiares, entre otras, (descritas en el modelo de Zeidner et al., 2003) puedan tener sobre la IE*, considerando ésta última como resultado o causa



en función del papel determinante de dichas variables. Dentro de este punto, y relacionado con la continuidad de nuestro estudio, sería interesante investigar si excesivos niveles de IE por parte de los padres tendrían consecuencias negativas para los hijos/as, así como qué niveles en *Atención*, *Claridad* y *Reparación* serían los necesarios para un adecuado adiestramiento en habilidades emocionales. Sin embargo, necesitaríamos un tamaño de muestra mayor, que con el que contamos en nuestro estudio, para seleccionar a personas con altos y bajos niveles en cada dimensión y formar categorías. En relación al clima familiar, también sería esclarecedor para el desarrollo de la IE indagar sobre qué tipo de variables mediadoras influyen el que un alto grado de *Atención* pueda favorecer o perjudicar el clima familiar. Determinar en qué grado la cultura o los genes influyen sobre las diferencias de género en IE sería otro objetivo primordial.

- ***superar las dificultades y contrariedades derivadas del tipo de medida utilizado, unificando criterios.*** Sería interesante, con un número reducido de variables, replicar estos resultados, utilizando nuevas medidas adicionales de IE basadas en tareas de ejecución, también conocidas como tareas de habilidad, como el Mayer-Salovey-Caruso Emocional Intelligence Test-MSCEIT (Mayer et al., 2003), que actualmente está siendo adaptado al español (Extremera, Fernández-Berrocal et al., 2006). Estas medidas, además de incrementar la validez de los resultados, serían muy útiles para contrastar las diferencias entre la ejecución real en IE y la autoinformada de los padres-madres y su relación con ambas medidas también en sus hijos. La influencia que las percepciones en IE, tanto propias como de los miembros de la familia sobre uno mismo, puedan tener en la ejecución real es tarea necesaria en este ámbito de evaluación.

*“El sendero del cambio y la conquista es arduo y abnegado pero  
acaece con el tránsito a una nueva estación prometedora”*

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Adam, E. K., & Gunnar, M. R. (2001). Relationship functioning and home and work demands predict individual differences in diurnal cortisol patterns in women. *Psychoneuroendocrinology*, 26, 189 – 208.
- Adam, E. K., Gunnar, M. R., & Tanaka, A. (2004). Adult Attachment, parent emotion, and observed parenting behavior: Mediator and moderator models. *Child Development*, 75, 110-122.
- Adams, S., Kuebli, J., Boyle, P. A., & Fivush, R. (1995). Gender differences in parent–child conversations about past emotions: A longitudinal investigation. *Sex Roles*, 33, 309–323.
- Alonso, J., Prieto, L. & Antó, J. M. (1995). La versión española del SF-36 Health Survey (Cuestionario de Salud SF-36): un instrumento para la medida de los resultados clínicos. *Medicina Clínica*, 104, 771-776.
- American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA) and National Council on Measurement in Education (NCME), (1985). *Standards for educational and psychological testing*. Whashington, D. C.: American Psychological Association.
- American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA) and National Council on Measurement in Education (NCME), (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Whashington, D. C.: American Psychological Association.
- Argyle, M. (1990). *The psychology of interpersonal behaviour*. Harmondsworth, UK: Penguin.
- Ashkanasy, N. M., & Daus, C. S. (2005). Rumors of the death of emotional intelligence in organizational behavior are vastly exaggerated. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 441-452.
- Austin, E. J.; Evans, P.; Goldwater, R., & Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39, 1395-1405.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H. S., & McKenney, D. (2004). Measurement of emotional intelligence: testing and cross-validating a modified version of Schutte et al. (1998) measure. *Personality and Individual Differences*, 36, 555-562.
- Balbernie, R. (2001). Circuits and circumstances: The neurobiological consequences of early relationship experiences and how they shape later behaviour. *Journal of Child Psychotherapy*, 27, 237-255.
- Bandura, A. (1965). Behavioral modification through modelling procedures. In L. Krasne, & L. P. Ullmann (Eds.), *Research in behaviour modification: New developments and implications*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bandura, A. (1976). Social learning theory. In J. T. Spence, R. C. Carson & J. W. Thibaut (Eds.), *Behavioral approaches to therapy*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Barchard, K. A., & Hakstian, A. R. (2004). The nature and measurement of emotional intelligence abilities: Basic dimensions and their relationships with other cognitive ability and personality variables. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 437-462.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from emotional quotient inventory. In R. Bar-On, y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2002). *BarOn Emotional Quotient Short Form (EQi:Short): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, F., Brown, J. M., Kirkcaldy, B. & Thome, E. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an applicatyion of the Emotional Quotient Inventory (EQ-I). *Personality and Individual Differences*, 28, 1107-1118.
- Barrett, L. F., & Gross, J. J. (2001a). Emotion representation and regulation: A process model of emotional intelligence. In T. Mayne, & G. Bonnano (Eds.), *Emotion: Current Issues and Future Directions*. New York: Guilford.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrett, L. F., Gross, J., Conner, T., & Benvenuto, M. (2001b). Emotion differentiation and regulation. *Cognition and Emotion*, 15, 713-724.
- Bates, J. E., & McFadyen-Ketchum, S. (2000). Temperament and parent-child relations as interacting factors in children's behavioral adjustment. In V. J. Molfese, & D. L. Molfese (Eds.), *Temperament and personality development across the life span*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Baxter, L. R., Schwartz, J. M., Bergman, K. S., Szuba, M. P., & et al (1992). Caudate glucose metabolic rate changes with both drug and behavior therapy for obsessive-compulsive disorder. *Archives of General Psychiatry*, 49, 681-689.
- Bell, K. L. (1998). Family expressiveness and attachment. *Social Development*, 7, 37-53.
- Benazon, N. R., & Coyne, J. C. (2000). Living with a depressed spouse. *Journal of Family Psychology*, 14, 71-79.
- Bischkopf, J., Wittmund, B., & Angermeyer, M. C. (2002). Everyday life with the depression of one's spouse. *Psychotherapeut*, 47 (1), 11-15.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic.
- Bowman, D., Markham, P. M., & Roberts, R. D. (2002). Expanding the frontier of human cognitive abilities: So much more than (plain) g! *Learning and Individual Differences*, 13, 127-158.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brackett, M. A. (2001). *Emotional intelligence and its expression in the life space*. Unpublished master's thesis, University of New Hampshire.
- Brackett, M. A., & Geher, G. (2006). Measuring emotional intelligence: Paradigmatic diversity and common ground. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life* (2nd ed.). New York, NY: Psychology Press.
- Brackett, M. A., Lopes, P. N., Ivcevic, Z., Mayer, J. D., & Salovey, P. (2004). Integrating emotion and cognition: The role of emotional intelligence. In D. Y. Dai, & R. J. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on*

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- intellectual functioning and development*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2005). *What is the best way to measure emotional intelligence? A case for performance measures*. Unpublished manuscript, Yale University.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 4, 780-795.
- Brackett, M. A., & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.
- Brackett, M. A., Warner, R. M., & Bosco, J. S. (2005). Emotional intelligence and relationship quality among couples. *Personal Relationships*, 12, 197-212.
- Brenner, E. M. & Salovey, P. (1997). Emotional regulation during childhood: developmental, interpersonal, and individual considerations self-control. In P. Salovey, & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence*. New York: Basics Books.
- Brody, G. H., & Ge, X. (2001). Linking parenting processes and self-regulation to psychological functioning and alcohol use during early adolescence. *Journal of Family Psychology*, 15, 82-94.
- Brody, L. R., & Hall, J. A. (1993). Gender and Emotion. In Lewis, M. & Haviland, J., (Eds.), *Handbook of Emotions*. Nueva York: Guilford Press.
- Brody, L. R., & Hall, J. A. (2000). Gender, emotion, and expression. In M. Lewis, & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Broth, M. R. (2004). Associations between mothers' negative emotionality and stress and their socialization of emotion practices: Mothers' emotional competence as

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- resiliency or risk. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 64(8), 4025B.
- Brown, J. R., & Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development*, 67, 789–802.
- Brown, R. F., & Schutte, N. S. (2006). Direct and indirect relationships between emotional intelligence and subjective fatigue in university students. *Journal of Psychosomatic Research*, 60(6), 585-593.
- Cacioppo, J. T., Larsen, J. T., Smith, N. K., & Berntson, G. G. (2004). The affect system: What lurks below the surface of feelings? In A. S. R. Manstead, N. H. Frijda, & A. H. Fischer (Eds.), *Feelings and emotions: The Amsterdam conference*. New York: Cambridge University Press.
- Campos, J. J., & Barret, K. C. (1984). Toward a new understanding of emotions and their development. In C. E. Izard, J., & R. B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition, and behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Campos, J. J., Campos, R. G., & Barret, K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25, 394-402.
- Candela, C., Barberá, E., Ramos, A. & Sarrió, M. (2001). Inteligencia Emocional y la variable género. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4(7).
- Caro Gabalda, I. (2001). *Género y Salud Mental*. Madrid: Biblioteca Nueva, S. L.
- Carstensen, L. L., Isaacowitz, D. M., & Charles, S. T. (1999). Taking time seriously: A theory of socioemotional selectivity. *American Psychologist*, 54, 165-181.
- Caspi, A. (1998). Personality development across the life course. In W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development* (5th ed., vol. 3). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons, Inc.
- Caspi, A. (2000). The child is father of the man: Personality continuities from childhood to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 158-172.
- Caspi, A., Moffitt, T. E., Morgan, J., Rutter, M., Taylor, A., Arseneault, L., Tully, L., Jacobs, C., Kim-Cohen, J., & Polo-Tomas, M. (2004). Maternal Expressed Emotion Predicts Children's Antisocial Behavior Problems: Using Monozygotic-Twin Differences to Identify Environmental Effects on Behavioral Development. *Developmental Psychology*, 40, 149-161.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Catanzaro, S. J. (1993). Mood regulation expectancies, anxiety sensitivity, and emotional distress. *Journal of Abnormal Psychology, 102*, 327-330.
- Catanzaro, S. J. (2000). Mood regulation and suicidal behavior. In T. E. Joiner, & M. D. Rudd (Eds.), *Suicide science: Expanding the boundaries*. New York, US: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Catanzaro, S. J., Wasch, H. H., Kirsch, I., & Mearns, J. (2000). Coping related expectancies and dispositions as prospective predictors of coping responses and symptoms. *Journal of Personality, 68*, 757-788.
- Chapman, B. P., & Hayslip, B. Jr. (2006). Emotional Intelligence in Young and middle adulthood: cross-sectional analysis of latent structure and means. *Psychology and Aging, 21* (2), 411-418.
- Charles, S. T. (2005). Viewing injustice: Greater emotion heterogeneity with age. *Psychology and Aging, 20*, 159-164.
- Charney, D. S., Deutch, A. Y., Krystal, J. H., Southwick, S. M., & Davis, M. (1993). Psychobiologic Mechanisms of Posttraumatic Stress Disorder. In *Archives of General Psychiatry, 50*, 294-305.
- Chess, S., & Thomas, A. (1999). *Goodness of fit: Clinical applications from infancy through adult life*. Philadelphia: Brunner/Mazel.
- Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia Emocional. *Boletín de Psicología, 62*, 65-78.
- Chu, L., & Kao, H. S. R. (2005). The Moderation of Meditation Experience and Emotional Intelligence on the Relationship between Perceived Stress and Negative Mental Health. *Chinese Journal of Psychology, 47*, 178-194.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality & Individual Differences, 31*, 1105-1119.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000a). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences, 28* (3), 539-561.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000b). "A critical evaluation of the emotional intelligence construct": Erratum. *Personality and Individual Differences, 29* (5), 1001.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., Caputi, P., & Roberts, R. (2001). Measuring emotional intelligence. In J. V. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional Intelligence in everyday life: A Scientific Inquiry*. Philadelphia: Psychology Press.
- Ciarrochi, J. V., Deane, F., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32, 197-209.
- Ciarrochi, J., Deane, F. P., Wilson, C. J., & Rickwood, D. (2002). Adolescents who need help the most are the least likely to seek it: The relationship between low emotional competence and low intention to seek help. *British Journal of Guidance & Counselling*, 30, 173-188.
- Ciarrochi, J. V., Forgas, J. P., & Mayer, J. D. (2001). *Emotional intelligence in every life*. New York: Psychology Press.
- Cobb, C. D., & Mayer, J. D. (2000). Emotional Intelligence: What the Research Says. *Educational Leadership*, 58 (3), 14-18.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G. & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the Behavioral Sciences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cole, P. M. (1986). Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development*, 57, 1309-1321.
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organization*. New York: Grosset Putman.
- Coyne, J. E., Thompson, R., & Palmer, S. C. (2002). Marital quality, coping with conflict, marital complaints, and affection in couples with a depressed wife. *Journal of Family Psychology*, 16 (1), 26-37.
- Cumberland-Li, A., Eisenberg, N., Champion, C., Gershoff, E., & Fabes, R. A. (2003). The relation of parental emotionality and related dispositional traits to parental expression of emotion and children's social functioning. *Motivation and Emotion*, 27, 27-56.
- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. (1988). Optimal experience and the uses of talent. In Csikszentmihalyi (Coord.), *Optimal experiences. Psychological studies of flowing consciousness*. New York: Cambridge University Press.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cummings, E. M., Zahn-Waxler, C., & Yarrow, M. R. (1981). "Young children's response to expression of anger and affection by others in the family". *Child Development*, 52, 1274-82.
- Darwin, C. (1872). *The expresión of emotions in man and animals*. London: Murray.
- Daus, C. S., & Ashkanasy, N. M. (2005). The case for the ability-based model of emotional intelligence in organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 453-466.
- David, S. A. (2005). *Emotional intelligence: Developmental antecedents, psychological and social outcomes*. Unpublished doctoral dissertation, University of Melbourne, Melbourne, Victoria, Australia.
- Davidson, R. (1994). Asymetric Brain Function, Affective Style and Psychopathology: The Role of Early Experience and Plasticity. *Development and Psychopathology*, 6, 741-758.
- Davies, P. T., & Cummings, E. M. (1995). Children's emotions as organizers of their reactions to interadult anger: A functionalist perspective. *Developmental Psychology*, 31, 677-684.
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: in search of an elusive construct. *Journal of personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.
- Davis, T. L. (1995). Gender differences in masking negative emotions: Ability or motivation?. *Developmental Psychology*, 31, 660-667.
- Dawda, D., & Hart, S. (2000). Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28(4), 797-812.
- Day, A. L., & Carroll, S. A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance and group citizenship behaviours. *Personality and Individual Differences*, 36, 1443-1458.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Denham, S. A., & Groot, L. (1993). Socialization of emotion: Pathway to preschooler's emotional and social competence. *Journal of Nonverbal Behavior*, 17, 205-227.
- Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschooler's understanding of emotion. *Developmental Psychology*, 30, 928-936.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Depape, A. R., Hakim-Larson, J., Voelker, S., Page, S., & Jackson, D. L. (2006). Self-Talk and Emotional Intelligence in University Students. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 38, 250-260.
- Devi, L. U., & Rayulu, T. R. (2005). Levels of emotional intelligence of adolescent boys and girls: A comparative study. *Journal of Indian Psychology*, 23, 6-11.
- DiLalla, L. F., & Jones, S. (2000). Genetic and environmental influences on temperament in preschoolers. In V. J. Molfese, & D. L. Molfese (Eds.), *Temperament and personality development across the life span*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dunn, J. (1990). La comprensión de los sentimientos: las primeras etapas. En J. Bruner, & H. Haste (Eds.), *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós.
- Dunn, J., Bretherton, I., & Munn, P. (1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children. *Developmental psychology*, 23 (1), 132-139.
- Dunn, J., & Brown, J. (1994). Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 120-137.
- Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27, 448-455.
- Dunn, J., Brown, J. R., & Maguire, M. (1995). The development of children's moral sensibility: Individual differences and emotion understanding. *Developmental Psychology*, 31, 649-659.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991). Young Children's Understanding of Other People's Feelings and Beliefs: Individual Differences and Their Antecedents. *Child Development*, 62, 1352-1366.
- Eisenberg, N. (1998). The socialization of socioemotional competence. In D. Pushkar, W. M. Bukowski, A. E. Schwartzman, D. M. Stack, & D. R. White (Eds.), *Improving competence across the lifespan: Building interventions based on theory and research*. New York, US: Plenum Press.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9, 241-273.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 136-157.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Losoya, S. (1997). Emotional responding: Regulation, social correlates, and socialization. In P. Salovey, & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 129-167). New York: Basic Books.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Schaller, M., Carlo, G., & et al (1991). The relations of parental characteristics and practices to children's vicarious emotional responding. *Child Development*, 62, 1393-1408.
- Eisenberg, N., Gershoff, E. T., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A. J., Losoya, S. H., Guthrie, I. K., & Murphy, B. C. (2001). Mother's emotional expressivity and children's behavior problems and social competence: Mediation through children's regulation. *Developmental Psychology*, 37, 475-490.
- Eisenberg, N., Smith, C. L., Sadovsky, A., & Spinrad, T. L. (2004). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. In R. F. Baumeister, & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. New York, US: Guilford Press.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Cumberland, A. J. (1998). The socialization of emotion: Reply to commentaries. *Psychological Inquiry*, 9, 317-333.
- Eisler, R. M., & Blalock, J. A. (1991). Masculine Gender role stress: Scale development and component factors in the appraisal of stressful situations. *Clinical Psychology Review*, 11, 45-60.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1975). *Unmasking the face: A guide to recognizing emotions from facial clues*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Epstein, S. (1998). *Constructive thinking: The key to emotional intelligence*. New York: Praeger.
- Essex, M. J., Klein, M. H., Cho, E., & Kraemer, H. C. (2003). Exposure to maternal depression and marital conflict: Gender differences in children's later mental health symptoms. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42, 728-737.
- Extremera, N. (2003). *El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey y su validez predictiva en muestras españolas*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Málaga, España.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Extremera, N., & Fernández Berrocal, P. (2003). La Inteligencia Emocional: Métodos de Evaluación en el Aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-12.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2001). *El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey: implicaciones educativas para padres y profesores*. En las III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2002a). Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life in middle-aged women. *Psychological Report* 91, 47-59.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2002b). *Cuestionario MSCEIT (Versión española 2.0) de Mayer, Salovey y Caruso*. Toronto: Multi-Health Systems Publishers.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004a). El uso de medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004b). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15(2), 117-137.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005a). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el Trait Meta-Mood Scale. *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-122.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005b). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39, 937-948.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional Intelligence as Predictor of Mental, Social and Physical Health in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 45-51.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., López, P. N., & Salovey, P. (en prensa). Managing emotions, burnout and mental health in secondary school teachers.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M., & Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 209-228.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Salovey, P. (2006). Spanish Version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Version 2.0: Reliabilities, Age, and Gender Differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Fannin, B. E. (2002). The contributions of emotional intelligence to academic achievement and production. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62(12), 4055A.
- Feldman Barret, L., Gross, J. J., Conner, T. C., & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotion*, 15, 713-724.
- Feldman Barret, L., Lane, R. D., Sechrest, L., & Schwartz, G. E. (2000). Sex differences in Emotional Awareness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26 (9), 1027-1035.
- Feldman Barret, L., Robin, L., Pietromonaco, P. R., & Eyssell, K. M. (1998). Are women the "more emotional" sex? Evidence from emotional experiences in social context. *Cognition and Emotion*, 12 (4), 555-578.
- Fernández-Abascal, E. G., Martín Díaz, M. D., & Jiménez Sánchez, M. P. (2003). Psicología de la Emoción y la Motivación. En E. G. Fernández-Abascal, M. D. Martín Díaz, & M. P. Jiménez Sánchez (Eds.), *Emoción y Motivación* (vol. 1). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, S. A.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S., & Ravira, M. (1998). *Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares*. Málaga, España: Libro del Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N., & Pizarro, D. (2002). The role of perceived emotional intelligence in the psychological adjustment of adolescents. *Individual Differences Research*, 4 (1).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N., & Pizarro, D. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4 (1), 16-27.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., & Ramos, N. (1999). The influence of emotional intelligence on the emotional adjustment in highschool students. *Bulletin of Kharkov State University N439. Personality and Transformational Processes in the Society. Psychological and Pedagogical Problems of the Modern Education*, 1-2, 119-123.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2003a). En E. G. Fernández-Abascal, M. P. Jiménez y M. D. Martín (Eds.), *Emoción y motivación: la adaptación humana*, (vol. 1). Madrid: centro de estudios Ramón Areces, S.A.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2005). About emotional intelligence and moral decisions. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 548-549.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2003b). ¿En qué piensan las mujeres para tener un peor ajuste emocional? *Encuentros en Psicología Social*, 1, 255-259.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). Special issue on emotional intelligence: An overview. *Psicothema*, 18, 1-6.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006a). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006b). Emotional intelligence and emotional reactivity and recovery in laboratory context. *Psicothema*, 18, 72-78.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 251-254.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755
- Fernández-Berrocal, P., Ramos, N., & Extremera, N. (2001). Inteligencia emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología*, 70, 79-95.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fernández-Berrocal, P., Ramos, N., & Orozco, F. (1999). La influencia de la inteligencia emocional en la sintomatología depresiva durante el embarazo. *Toko-Ginecología Práctica*, 59, 1-5.
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Extremera, N., & Ramos, N. (2005). Cultural influences on the relation between perceived emotional intelligence and depression. *International Review of Social Psychology*, 18, 91-107.
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N., & Extremera, N. (2001). Cultura, Inteligencia Emocional Percibida y Ajuste Emocional: Un estudio Preliminar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4, 8-9.
- Field, J., & Kolbert, J. (2006). Enhancing Emotional Intelligence in Parents: The Professional School Counselor's Role . In J. Pellitteri, R. Stern, C. Shelton, B. Muller-Ackerman (Eds.), *Emotionally intelligent school counselling*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Fivush, R. (1991). Gender and emotion in mother– child conversations about the past. *Journal of Narrative and Life History*, 1, 325–341.
- Fivush, R. (1998). Methodological challenges in the study of emotional socialization. *Psychological Inquiry*, 9, 281–283.
- Fivush, R., Brotman, M. A., Buckner, J. P., & Goodman, S. H. (2000). Gender differences in parent– child emotion narratives. *Sex Roles*, 42, 233–253.
- Furnham, A., & Buncclark, K. (2006). Sex differences in parents' estimations of their own and their children's intelligence. *Intelligence*, 34, 1-14.
- Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T., & Moutafi, J. (2005). Personality and intelligence: gender, the Big Five, self-estimated and psychometric intelligence. *International Journal of Selection and Assessment* 13, 11-24.
- Furnham, A., & Petrides, K. V. (2004). Parental estimates of five types of intelligence. *Australian Journal of Psychology*, 56 (1), 10-17.
- Garaigordobil, M., & de Galdeano, P. G. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años [Empathy in children aged 10 to 12 years]. *Psicothema*, 18, 180-186.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences. The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Ghorbani, N., Bing, M. N., Watson, P. J., Davison, H. K., & Mack, D. A. (2002). Self-reported emotional intelligence: construct similarity and functional dissimilarity of



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- higher-order processing in Iran and the United States. *International Journal of Psychology*, 37, 297-308.
- Gohm, C. L. (2003). Mood regulation and emotional intelligence: Individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 594-607.
- Gohm, C. L., Baumann, M. R., & Snizek, J. A. (2001). Personality in Extreme Situations: Thinking (or Not) under Acute Stress. *Journal of Research in Personality* 35, 388–399.
- Gohm, C. L., & Clore, G. L. (2002a). Affect as information: An individual-differences approach. In L. Feldman Barrett, & P. Salovey (Eds.), *The wisdom of feelings: Psychological processes in emotional intelligence*. New York: Guilford.
- Gohm, C. L., & Clore, G. L. (2002b). Four latent traits of emotional experience and their involvement in attributional style, coping and well-being. *Cognition and Emotion*, 16, 495-518.
- Gohm, C. L., & Clore, G. L. (2002). Four latent traits of emotional experience and their involvement in attributional style, coping and well-being. *Cognition and Emotion*, 16, 495-518.
- Gohm, C. L., Corser, G. C., & Dalsky, D. J. (2005). Emotional intelligence under stress: Useful, unnecessary, or irrelevant? *Personality and Individual Differences*, 39, 1017-1028.
- Goldenberg, I., Matheson, K., & Mantler, J. (2006). The assessment of emotional intelligence: a comparison of performance-based and self-report methodologies. *Journal of Personality Assessment*, 86 (1), 33-45.
- Goldman, S. L., Kraemer, D. T., & Salovey, P. (1996). Beliefs about moods moderate relationship of stress to illness and symptom reporting. *Journal of Psychosomatic Research*, 41, 115-128.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998a). What makes a leader? *Harvard Business Review*, 76, 93-102.
- Goleman, D. (1998b). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2001). Emotional Intelligence: Issues in Paradigm Building. In C. Cherniss, & D. Goleman (Eds.), *The Emotional Intelligence Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gotlib, I.H., Joormann, J., Minor, K.L., Cooney, R.E. (2006). Cognitive and Biological Functioning in Children at Risk for Depression. In T. Canli (Ed.), *Biology of personality and individual differences*. New York: Guilford Press.
- Gottman, J. M. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gottman, J. M. (2001). Meta-emotion, children's emotional intelligence and buffering children from marital conflict. In C. D. Ryff, & B. H. Singer (Eds.), *Emotion, social relationships and health*. New York: Oxford University Press.
- Grewal, D., Brackett, M., & Salovey, P. (2006). Emotional Intelligence and the Self-Regulation of Affect. In D. K. Snyder, J. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Grewal, D., & Salovey, P. (2005). Feeling Smart: The Science of Emotional Intelligence. *American Scientist*, 93, 330-339.
- Gross, J. J. (1998). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 224-237.
- Gross, J. J., & Levenson, R.W. (1995). Emotion elicitation using films. *Cognition and Emotion*, 9, 87-108.
- Guastello, D. D., & Guastello, S. J. (2003): Androgyny, Gender Role Behavior, and Emotional Intelligence among college students and their parents. *Sex Roles*, 49, 663-673.
- Gur, R. C., Gunning-Dixon, F., Bilker, W. B., & Gur, R. E. (2002). Sex differences in temporo-limbic and frontal brain volumes of healthy adults. *Cerebral Cortex*, 12, 998-1003.
- Halberstadt, A. G., Crisp, V. W., & Eaton, K. L. (1999). Family expressiveness: A retrospective and new directions for research. In P. Philippot, & R. S. Feldman (Eds.), *The social context of nonverbal behavior: Studies in emotion and social interaction*. New York: Cambridge University Press.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79-119.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Hall, J. A. (1978). Gender effects in decoding nonverbal cues. *Psychological Bulletin*, 85, 845–857.
- Hall, J. A. (1984). *Nonverbal sex differences: Communication accuracy and expressive style*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Hammen, C. (1997). Children of depressed parents: The stress context. In S. A. Wolchik & I. N. Sandler (Eds.), *Handbook of children's coping: Linking theory and intervention*. New York: Perseus Publishing.
- Hargie, O., Saunders, C., & Dickson, O. (1995). *Social skills in interpersonal communication*. London: Routledge.
- Harrod, N. R., & Scheer, S. D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40, 503-512.
- Head, C. (2002). *Revealing moods: a diary study of everyday events, personality and mood*. Unpublished senior thesis, Yale University.
- Herrnstein, R., & Murray, C. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: Free Press.
- Hill, C. T., & Stull, D. E. (1987). Gender and self-disclosure: Strategies for exploring the issues. In V. J. Derlega, & J. H. Berg (Eds.), *Self-disclosure. Theory, research and therapy*. New York: Plenum Press.
- Hock, M. (1992). Exchange of aversive communicate acts between mother and child as related to perceived child-rearing practices and anxiety of the child. In K. A. Hagtvet, & B. T. Johnsen (Eds.), *Advances in test anxiety research* (vol. 7). Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Hooven, C., Gottman, J. M., & Katz, L. F. (1995). Parental meta-emotion structure predicts family and child outcomes. *Cognition and Emotion*, 9, 229-264.
- Houtmeyers, K. A. (2002). Attachment relationships and emotional intelligence in preschoolers. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*. 62(10), 4818B
- Isen, A.M. (1999). Positive affect. In T. Dalgleish, & M. J. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion*. Chichester, England: John Wiley.
- Izard, C. (2001). Emotional intelligence or adaptive emotions? *Emotion*, 1, 249-257.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Izard, C. E., Fine, S. E., Schultz, D., Mostow, A. J., Ackerman, B. P., & Youngstrom, E. A. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behaviour and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18-23.
- Jackson, M. A. (2006). Adolescent appraisals of life events: Emotions embedded with meaning. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. 67(2), 460A.
- Jaušovec, N., & Jaušovec, K. (2005). Sex differences in brain activity related to general and emotional intelligence. *Brain and Cognition*, 59, 277-286.
- Jinfu, Z., & Xiaoyan, X. (2004). A Study of the Characteristics of the Emotional Intelligence of College Students. *Psychological Science (China)*, 27, 293-296.
- Johnson, E. D. (2000). Differences among families coping with serious mental illness: A qualitative analysis. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70, 126-134.
- Jones, S., Eisenberg, N., Fabes, R. A., & MacKinnon, D. P. (2002). Parents' reactions to elementary school children's negative emotions: Relations to social and emotional functioning at school. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48, 133-159.
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37, 129-145.
- Kagan, J. (1998). *Galen's prophecy*. New York: Basic Books.
- Kaufman, A. S., & Kaufman, J. C. (2001). Emotional Intelligence as an aspect of General Intelligence: what World David Weschler say. *Emotion*, 1, 258-264.
- Keung, H. (2003). The relation of academic achievement, family and classroom social environment to prosocial and antisocial behavior of Chinese children. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 46, 163-173.
- Kobak, R. (1999). The emotional dynamics of disruptions in attachment relationships: Implications for theory, research, and clinical intervention. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York: Guilford.
- Kochanska, G., & Coy, K. C. (2002). Child emotionality and maternal responsiveness as predictors of reunion behaviors in the strange situation: Links mediated and unmediated by separation distress. *Child Development*, 73, 228-240.
- Kunzmann, U., & Gruhn, D. (2005). Age differences in emotional reactivity: The sample case of sadness. *Psychology and Aging*, 20, 47-59.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Kunzmann, U., Kupperbusch, C. S., & Levenson, R. W. (2005). Behavioral inhibition and amplification during emotional arousal: A comparison of two age groups. *Psychology and Aging, 20*, 144–158.
- Labouvie-Vief, G., DeVoe, M., & Bulka, D. (1989). Speaking about feelings: Conceptions of emotion across the life span. *Psychology and Aging, 4*, 425-437.
- Lafferty, J. (2004). The relationships between gender, empathy, and aggressive behaviors among early adolescents. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 64*(12), 6377B.
- Lane, R. D., Ahern, G. L., Schwartz, G. E., & Kaszniak, A. W. (1997). Is alexithymia the emotional equivalent of blindsight? *Biological Psychiatry, 42*, 834–844.
- Lanning, M. L. W. (2003). A study of the influence of faith practices and attitudes on the development of emotional intelligence in children ages 10-14. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 64*(1), 442B.
- Latorre, J. M., & Montañés, J. (2004). Ansiedad, Inteligencia Emocional y Salud en la adolescencia. *Ansiedad y Estrés, 10* (1), 112-125
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Ledoux, J. E. (1989). Cognitive-emotional interactions in the brain. *Cognition and Emotion, 3*, 267-289.
- Ledoux, J. E. (1993). Emotional memory systems in the brain. *Behavioural Brain Research, 58*, 69-79.
- LeDoux, J. E. (1996). *The emotional brain*. New York: Simon y Schuster.
- Lee, S. J., & Lee, H. K. (1997). The research on the validation of the Trait Meta-Mood Scale: The domain exploration of emotional intelligence. *Korean Journal of Social & Personality Psychology, 11* (1), 95-116.
- Lewis, R. A. (1978). Emotional intimacy among men. *Journal of Social Issues, 34*, 108-121.
- Lewis, M., & Saarni, C. (1985). Culture and emotion. In M. Lewis, & C. Saarni (Eds.), *The socialization of emotions*. New York: Plenum.
- Liau, A. K., Liao, A. W. L., Teoh, G. B. S., & Liao, M. T. L. (2003). The case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education, 32* (1), 51-66.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Liew, J., Eisenberg, N., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Murphy, B. C. (2003). Children's Physiological Indices of Empathy and Their Socioemotional Adjustment: Does Caregivers' Expressivity Matter? *Journal of Family Psychology*, 17, 584-597.
- Lima de Figueiredo Queirós, M. M., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Carral, J. M. C., & Queirós, P. S. (2005). Validação e fiabilidade da versão portuguesa modificada da Trait Meta-Mood Scale [Validity and reliability of the Portuguese modified version of the Trait Meta-Mood Scale]. *Psicologia Educação Cultura*, 9, 199-216.
- Linnakylä, P., Malin & A., Taube, K. (2004). Factors behind low reading literacy achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research* 3, 231-249.
- Livingstone, H. A., & Day, A. L. (2005). Comparing the Construct and Criterion-Related Validity of Ability-Based and Mixed-Model Measures of Emotional Intelligence. *Educational and Psychological Measurement*, 65, 757-779.
- Lochman, J. E., & Lenhart, L. A. (1993). Anger coping intervention for aggressive children: Conceptual models and outcome effects. *Clinical Psychology Review*, 13, 785-805.
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional Intelligence and Social Interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1018-1034.
- Lopes, P. N., Côté, S., & Salovey, P. (2006). An ability model of emotional intelligence: Implications for assessment and training. In V. U. Druskat, F. Sala, & G. Mount (Eds.), *Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence with individuals and groups*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 3, 641-659.
- Lumley, M. A., Gustavson, B. J., Partridge, R. T., & Labouvie-Vief, G. (2005). Assessing alexithymia and related emotional ability constructs using multiple methods: interrelationships among measures. *Emotion*, 5 (3), 329-342.
- Lundh, L. G., Johnsson, A., Sundqvist, K., & Olsson, H. (2002). Alexithymia, memory of emotion, emotional awareness, and perfectionism. *Emotion*, 2, 361-379.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ma, H. K. (2003). The relation of moral orientation and moral judgment to prosocial and antisocial behaviour of Chinese adolescents. *International Journal of Psychology*, 38, 101-111.
- MacCann, C., Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2003). Psychological Assessment of Emotional Intelligence: A Review of Self-Report and Performance-Based Testing. *The International Journal of Organizational Analysis*, 1, 247-274.
- McClure, E. B. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychological Bulletin*, 126, 424-453.
- Marchesi, Á., Martínez, R., & Martín, E. (2004). Estudio longitudinal sobre la influencia del nivel sociocultural en el aprendizaje de los alumnos en la Educación Secundaria Obligatoria [A longitudinal study on the influence of Compulsory Secondary Education students' sociocultural level on learning]. *Infancia y Aprendizaje*, 27, 307-323.
- Marsland, K. W., & Likavec, S. C. (2003). *Maternal emotional intelligence, infant attachment and child socio-emotional competence*. Paper presented at the 15<sup>th</sup> Annual Meeting of the American Psychological Society, Atlanta, G.A.
- Martínez-Pons, M. (1997-1998). The relation of emotional intelligence with selected areas of personal functioning. *Imagination, Cognition and Personality*, 17, 3-13.
- Matthews, G., Roberts, R. D., & Zeidner, M. (2003). Development of emotional intelligence: A skeptical – but not dismissive –perspective. *Human Development*, 46, 109–114.
- Matthews, G., Roberts, R. D., & Zeidner, M. (2004). Seven myths about emotional intelligence. *Psychological Inquiry*, 15, 179-196.
- Matthews, G., & Zeidner, M. (2000). Emotional intelligence, adaptation to stressful encounters, and health outcomes. In R. Bar-On, & J. M. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the work place*. San Francisco: Jossey-Bass
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). Development and Schooling of Emotional Intelligence. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional Intelligence. Science & Myth*. Boston: MIT Press.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (in press). Measuring emotional intelligence: Promises, pitfalls, solutions? In A. D. Ong, & M. Van Dulmen (Eds.), *Handbook of methods in positive psychology*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Mayer, J. D. (2001): Emotion, intelligence, emotional intelligence. In J. P. Forgas (Ed.), *The handbook of affect and social cognition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum y Associates.
- Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability testing. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence*. New York: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., & Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12, 163-183.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M. T., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) item booklet, V.1.1. Research version*. Toronto, Ontario, Canada: MHS Publishers.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000a). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000b). Emotional intelligence as Zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2004a). Emotional intelligence: Theory, Findings and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2004b). A Further Consideration of the Issues of Emotional Intelligence. *Psychological Inquiry*, 15(3), 249–255.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (1999). *MSCEIT Item Booklet (Research Version 1.1.)*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2001). *Technical Manual for the MSCEIT v. 2.0*. Toronto. Canada: MHS Publishers.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Item Booklet*. Toronto, Canada: MHS Publishers.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1 (3), 232-242.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3, 97-105.
- Mayer, J. D., & Stevens, A. A. (1994). An emerging understanding of the reflective (meta-) experience of mood. *Journal of Research in Personality*, 28, 351–373.
- McCarthy, C. J., Moller, N. P., & Fouladi, R. T. (2001). Continued attachment to parents: its relationship to affect regulation and perceived stress among college students. *Measurement and evaluation in counseling and development*, 33, 198-213.
- McClure, E. B. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychological Bulletin*, 126, 424–453.
- McEnrue, M. P., & Groves, K. (2006). Choosing Among Tests of Emotional Intelligence: What Is the Evidence? *Human Resource Development Quarterly*, 17, 9-42.
- Meerum Terwogt, M., & Stegge, H. (2001). The development of emotional intelligence. In I. M. Goodyer, (Ed.), *The depressed child and adolescent* (2nd ed.). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Menzie, T. A. (2005). Emotional intelligence and social and academic competence in middle school youth. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 66(6), 2104A.
- Mestre, J.M. (2003). *Validación empírica de una escala para medir la Inteligencia Emocional, desde un modelo mixto, en una muestra de estudiantes de la Bahía de Cádiz*. Cádiz: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Cádiz

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Mestre, J. M., & Guil, R. (2003). Inteligencia emocional. En E. G. Fernández-Abascal, M. P. Jiménez, & M. D. Martín (Eds.), *Emoción y motivación: la adaptación humana* (vol. 1). Madrid: centro de estudios Ramón Areces, S.A.
- Mestre, J. M., Güil, R., Carreras, M<sup>a</sup>. R., & Braza, P. (2000). Cuando los constructos psicológicos escapan del método científico. El caso de la inteligencia emocional y sus implicaciones en la validación y evaluación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3 (4).
- Mestre, J. M.; Güil, R. & Guillén, C. (2003). Clima familiar e inteligencia emocional percibida. *Encuentros en Psicología Social*, 5, 291-292.
- Mestre, J. M., Palmero, F., & Guil, R. (2004). Inteligencia emocional: una explicación integradora desde los procesos psicológicos básicos. En J. M. Mestre, & F. Palmero (Eds.), *Procesos Psicológicos Básicos*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Mize, J., Pettit, G. S., & Meece, D. (2000). Explaining the link between parenting behavior and children's peer competence: A critical examination of the "mediating process" hypothesis. In K. A. Kerns, J. M. Contreras, & A. M. Neal-Barnett (Eds.), *Family and peers: Linking two social worlds*. New York: Praeger.
- Moos, R. H., Moos, B. S., & Trickett, E. J. (1995). *Manual de Escalas de Clima Social*. 4<sup>a</sup> Edición. Madrid: TEA Ediciones.
- Moriarty, N., Stough, C., Tidmarsh, P., Eger, D., & Dennison, S. (2001). Deficits in emotional intelligence underlying adolescent sex offending. *Journal of Adolescence*, 24, 743-751.
- Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 1005-1016.
- No authorship indicated (2003). In the News [abstract collection]. *Adolescent & Family Health*, 3, 148-150.
- O'leary, K. D., & Smith, D. (1991). Marital interactions. *Annual Review of Psychology*, 42, 191-212.
- O'Neil, R., & Parke, R. D. (2000). Family-peer relationships: The role of emotion regulation, cognitive understanding, and attentional processes as mediating processes. In K. A. Kerns, J. M. Contreras, & A. M. Neal-Barnett (Eds.), *Family and peers: Linking two social worlds*. New York: Praeger.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Otto, J. H., Döring-Seipel, E., Grebe, M., & Lantermann, E. (2001). Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung der wahrgenommenen emotionalen Intelligenz. Aufmerksamkeit auf, Klarheit und Beeinflussbarkeit von Emotionen [Development of a questionnaire for measuring perceived emotional intelligence: Attention to, clarity, and repair of emotions]. *Diagnostica*, 47, 178-187.
- Palmer, B., Donaldson, C., & Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33, 1091-1100.
- Palmer, B. R., Gignac, G., Manocha, R., & Stough, C. (2005). A psychometric evaluation of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test Version 2.0. *Intelligence*, 33, 285-305.
- Palomera, R. (2005). *Validez de constructo y desarrollo de la inteligencia emocional*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Pandey, R., & Tripathi, A. N. (2004). Development of Emotional Intelligence: Some Preliminary Observations. *Psychological Studies*, 49, 147-150.
- Parker, J. D. A., Hogan, M. J., Eastabrook, J. M., Oke, A., & Wood, L. M. (2006). Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 41, 1329-1336.
- Parker, J. D. A., Saklofske, D. H., Wood, L. M., Eastabrook, J. M., & Taylor, R. N. (2005). Stability and Change in Emotional Intelligence: Exploring the Transition to Young Adulthood. *Journal of Individual Differences*, 26 (2), 100-106.
- Parker, J. D. A., Taylor, G. J., & Bagby, R. M. (2001). The relationship between emotional intelligence and alexithymia. *Personality and Individual Differences*, 30, 107-115.
- Pennebaker, J. W. (1989). Confession, inhibition, and disease. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 22). New York: Academic Press.
- Pennebaker, J. W. (1993). Putting stress into words: Health, linguistic, and therapeutic implications. *Behavior Research and Therapy*, 31, 539-548.
- Pennebaker, J. W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic implications. *Psychological Science*, 9, 162-166.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000a). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42, 449-461.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000b). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-75.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Pizarro, D. A., & Salovey, P. (2002). Being and becoming a good person: The role of emotional intelligence in moral development and behavior. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*. San Diego, CA, US: Academic Press.
- Pollack, S. D., & Tolley-Schell, S. (2003). Selective attention to facial emotion in physically abused children. *Journal of Abnormal Psychology*, 112, 323-338.
- Ramos, N., Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2003). Inteligencia emocional en situaciones de estrés agudo. En A. Jiménez (Ed.), *Procesos psicológicos e intervención: investigaciones en curso*. Málaga: Aljibe.
- Ramos, N., Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). Perceived emotional intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor. *Cognition and Emotion*, 0, 1-5.
- Rice, C. L. (1999). *A quantitative study of emotional intelligence and its impact on team performance*. Unpublished master's thesis, Pepperdine University, Malibu, CA.
- Riebe, C. M. (2006). Emotional intelligence as a predictor of negative externalizing behavior among adolescent males. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 66(12), 6952B.
- Rippeth, R. A. M. (2003). An investigation of the relationship between emotional intelligence and family environment, ego development and alexithymia. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. 64(2), 2003, 410A.
- Rivers, S. (2005). *Measurement issues in emotional intelligence research: Predicting social outcomes*. Paper presented at the annual meeting of the Society of Personality and Social Psychology, New Orleans, LA.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Rivers, S., Brackett, M. A., & Salovey, P. (2004). *Emotion regulation: Discrete emotions and individual differences*. Unpublished manuscript, Yale University, New Haven, CT.
- Roberts, R. D., Markham, P. M., Matthews, G., & Zeidner, M. (2005). Assessing Intelligence: Past, Present, and Future. In O. Wilhelm, R. W. Engle (Eds.), *Handbook of understanding and measuring intelligence*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Roberts, R. D., Schulze, R., Zeidner, M., & Matthews, G. (2005). Understanding, measuring, and applying emotional intelligence: what have we learned? What have we missed? In R. Schulze, & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: An international handbook*. Ashland, OH, US: Hogrefe & Huber Publishers.
- Roberts, R. D., Zeidner, M., & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1, 196-231.
- Rodriguez, C., & Romero, E. (2003). La inteligencia emocional ¿factor de protección antidepresivo? *Encuentros en Psicología Social*, 1, 295-298.
- Rosenthal, R., Hall, J. A., DiMatteo, M. R., Rogers, P. L., & Archer, D. (1979). *Sensitivity to nonverbal communication: The PONS test*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Rosso, I. M., Young, A. D., Femia, L. A., & Yurgelun-Todd, D. A. (2004). Cognitive and emotional components of frontal lobe functioning in childhood and adolescence. In R. E. Dahl, & L. P. Spear (Eds.), *Adolescent brain development: Vulnerabilities and opportunities*. New York, US: New York Academy of Sciences.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (1998). Temperament. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* (5th ed., vol. 3). New York: Wiley.
- Rothbart, M. K., & Derryberry, D. (1981). Development of individual difference in temperament. In M. E. Lamb, & A. L. Brown (Eds.), *Advances in Developmental Psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Roy, D. A. (2004). Adolescent emotional intelligence and its relation to chronic antisocial behaviors. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 64(7), 3585B.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Rude, S. S., & McCarthy, C. T. (2003). Emotional functioning in depressed and depression-vulnerable college students. *Cognition & Emotion*, 17, 799-806.
- Saarni, C. (1984). An observational study of children's attempts to monitor their expressive behavior. *Child Development*, 55, 1504-1513.
- Saarni, C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become intergrated. In R. A. Thompson (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Socioemotional development* (vol. 36). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., & Minski, P. S. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences*, 34, 707-721.
- Salguero, J. M., Iruarrizaga, I., & Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia Emocional: Desarrollo y evolución del concepto. *Boletín de la SEAS*, 21, 13-27.
- Salovey, P. (2001). Applied emotional intelligence: regulating emotions to become healthy, wealthy, and wise. In J. Ciarrochi, J. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in every life*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J. B., & Mayer, J. D. (1999). Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process. In C. R. Snyder (Eds.), *Coping: The psychology of what Works*. New York: Oxford University Press.
- Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J. B., & Mayer, J. D. (2000). Current directions in emotional intelligence research. In M. Lewis, & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Salovey, P., & Grewal, D. (2006). Inteligencia Emocional. *Mente y Cerebro*, 16, 10-20.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990): Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9 (3), 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., & Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.). *The Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Salovey, P., Mayer, J. D., Caruso, D., & Lopes, P. N. (2001). Measuring emotional intelligence as a set of mental abilities with the MSCEIT. In S. J. Lopez, & C. R. Snyder (Eds.), *Handbook of Positive Psychology Assessment*. Washington DC: American Psychological Association.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Caruso, D., & Lopes, P. N. (2002). Measuring emotional intelligence as a set of abilities with the MSCEIT. In S. J. Lopez, & C. R. Snyder (Eds.), *Handbook of positive psychology assessment*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring Emotional Intelligence using Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure and Health*. Washington: APA.
- Salovey, P., & Pizarro, D. (2003). The value of emotional intelligence. In R. Sterberg, J. Lautrey, & T. Lubart (Eds.), *Models of intelligence: International perspective*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Salovey, P., & Sluster, D. J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Salovey, P., Woolery, A., & Mayer, J. D. (2001). Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. In G. J. O. Fletcher, & M. S. Clark (Eds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Santesso, D. L., Reker, D. L., Schmidt, L. A., & Segalowitz, S. J. (2006). Frontal Electroencephalogram Activation Asymmetry, Emotional Intelligence, and Externalizing Behaviors in 10-Year-Old Children. *Child Psychiatry & Human Development*, 36, 311-328.
- Santrock, J. W. (2003). *Adolescencia. Psicología del Desarrollo. 9ª Edición*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Schaie, K. W. (2001). Emotional intelligence: Psychometric status and developmental characteristics—Comment on Roberts, Zeidner, and Matthews. *Emotion*, 1, 243–248.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Scharfe, E. (2000). Development of Emocional Expresión, Understanding, and Regulation in Infants and Young Children. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbood of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scherer, K. R., Banse, R., & Wallbott, H. G. (2001). Emotion inferences from vocal expression correlate across languages and cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 76–92.
- Schore, A. N. (2001). The effects of early relationship trauma on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22, 201–269.
- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (1998). Developmental and interpersonal aspects of emotional intelligence. *Presented at the Convention of the American Psychological Society, Washington, DC*.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998): Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Schutte, N. S., Malouff, J., Simunek, M., Hollander, S., & McKenley, J. (2002). Characteristic of emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, 16, 769-785.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N., & Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42, 921-933.
- Schutte, N. S., Schuettpelez, E., & Malouff, J. M. (2001). Emotional Intelligence and Task Performance. *Imagination, Cognition, and Personality*, 20, 347-354.
- Seligman, M. E. P. (1990). *Learned optimism. How to change your mind and your life*. New York: Pocket Books.
- Shapiro, L. E. (1997). *How to raise a child with a higher EQ*. New York: Harper Collins.
- Shipman, K. L., & Zeman, K. (1999). Emotion understanding: A comparison of physically maltreating and nonmaltreating mother-child dyads. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 407–417.
- Silveri, M. M., Tzilos, G. K., Pimentel, P. J., & Yurgelun-Todd, D. A. (2004). Trajectories of adolescent emotional and cognitive development: Effects of sex and risk for drug



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- use. In R. E. Dahl, & L. P. Spear (Eds.), *Adolescent brain development: Vulnerabilities and opportunities*. New York, US: New York Academy of Sciences.
- Smith, M., & Walden, T. (1999). Understanding feelings and coping with emotional situations: A comparison of maltreated and nonmaltreated preschoolers. *Social Development*, 8, 93–116.
- Sunew, E. Y. (2004). Emotional intelligence in school-aged children: Relations to early maternal depression and cognitive functioning. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*. 65(4), 2116B.
- Southam-Gerow, M. A., & Kendall, P. C. (2000). A preliminary study of the emotion understanding of youths referred for treatment of anxiety disorders. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 319-327.
- Sternberg, R. J. (1994). A triarchic model for teaching and assessing student in general psychology. *General Psychologist*, 30 (2), 42-48.
- Sternberg, R. J. (1993). Intelligence is more than IQ: The practical side of intelligence. *Journal of Cooperative Education*, 28, 6-17.
- Sternberg, R. J. (1996a). *Successful intelligence. How practical and creative intelligence determine success in life*. Hillsdale, NJ: Simon y Schuster.
- Sternberg, R. J. (1996b). IQ counts, but what really counts is successful intelligence. *NASSP Report*, 80, 18-23.
- Sternberg, R. J. (1990). *Metaphors of mind. Conceptions of the nature of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind. A new theory of human intelligence*. New York: Viking.
- Sternberg, R. J., & Kauffman, J. C. (1998). Human Abilities. *Annual Review of Psychology*, 49, 479-502.
- Stimpson, J. P., Peek, M. K., & Markides, K. S., (2006). Depression and mental health among older Mexican American spouses. *Aging & Mental Health*, 10(4), 386-393.
- Sunew, E. Y. (2004). Emotional intelligence in school-aged children: Relations to early maternal depression and cognitive functioning. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 65(4), 2116B.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Taylor, G. J., Parker, J. D. A., & Bagby, R. M. (1999). Emotional intelligence and the emotional brain: Points of convergence and implications for psychoanalysis. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 27, 339-354.
- Teichman, Y., Bar-El, Z., Shor, H., & Elizur, A. (2003). Cognitive, interpersonal, and behavioral predictors of patients' and spouses depression. *Journal of Affective Disorders*, 74, 247-256.
- Tett, R. P., Fox, K. E., & Wang, A. (2005). Development and validation of a self-report measure of emotional intelligence as a multidimensional trait domain. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31 (7), 859-888.
- Thayer, J. F., Rossy, L. A., Ruiz-Padial, E., & Johnsen, B. H. (2003). Gender Differences in the Relationship between Emotional Regulation and Depressive Symptoms. *Cognitive Therapy and Research*, 27, 349-364.
- Thompson, R. A. (1998). Emotional competence and the development of self. *Psychological Inquiry*, 9, 308-309.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 228.
- Tice, D., & Baumeister, R. F. (1993). Controlling anger. Self induced emotion change. In D. Wegner, & J. Pennebaker (Eds.), *Handbook of mental control* (vol. 5). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Tiwari, P. S. N., & Srivastava, N. (2004). Schooling and Development of Emotional Intelligence. *Psychological Studies*, 49, 151-154.
- Trinidad, D. R. (2003). Emotional intelligence and smoking risk factors in early adolescents. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 64(6), 2628B.
- Trinidad, D. R., & Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32, 95-105.
- Trinidad, D. R., Unger, J. B., Chou, C., Azen, S. P., & Johnson, C. A. (2004). Emotional Intelligence and Smoking Risk Factors in Adolescents: Interactions on Smoking Intentions. *Journal of Adolescent Health*, 34, 46-55.
- Trinidad, D. R., Unger, J. B., Chou, C., & Johnson, C. A. (2004). The protective association of emotional intelligence with psychosocial smoking risk factors for adolescents. *Personality and Individual Differences*, 36, 945-954.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Trinidad, D. R., Unger, J. B., Chou, C., & Johnson, C. A. (2005). Emotional intelligence and acculturation to the United States: Interactions on the perceived social consequences of smoking in early adolescents. *Substance Use & Misuse*, 40, 1697-1706.
- Tsaousis, I., & Nikolaou, I. (2005). Exploring the relationship of emotional intelligence with physical and psychological health functioning. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 21, 77-86.
- Tzouriadou, M., Barbas, G., & Bonti, E. (2002). Socio-cultural environment as a factor of differentiation in mathematical reasoning. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 9, 281-294.
- Valiente, C., & Eisenberg, N. (2006). Parenting and Children's Adjustment: The Role of Children's Emotion Regulation. In D. K. Snyder, S. Jeffry, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Valiente, C., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A., & Losoya, S. H. (2004). Prediction of Children's Empathy-Related Responding From Their Effortful Control and Parents' Expressivity. *Developmental Psychology*, 40, 911-926.
- Valiente, C., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Reiser, M., Cumberland, A., Losoya, S. H., & Liew, J. (2006). Relations Among Mothers' Expressivity, Children's Effortful Control, and Their Problem Behaviors: A Four-Year Longitudinal Study. *Emotion*, 6, 459-472.
- Vallés, A., & Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Valencia: Promolibro.
- Van Rooy, D. L., Alonso, A., & Viswesvaran, C. (2005). Group differences in emotional intelligence scores: Theoretical and practical implications. *Personality and Individual Differences*, 38, 689-700.
- Velasco, C., Fernández, I., Páez, D., & Campos, M. (2006). Perceived emotional intelligence, alexithymia, coping and emotional regulation. *Psicothema*, 18, 89-94.
- Vilagut, G., Ferrer, M., Rajmil, L., Rebollo, P., Permanyer-Miralda, G., Quintana, J. M., Santed, R., Valderas, J. M., Ribera, A. et al., (2005). El cuestionario de Salud SF-36 español: una década de experiencia y nuevos desarrollos. *Gac Sanit*, 19 (2), 135-150.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Visauta, V. B. (1997). *Análisis estadístico con SPSS para Windows*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Vorbach, A. M. (2002). The relationship between emotional competente and social competente among early adolescents. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 63 (3-B), 1578.
- Wang, C. (2002). The relationship between emotional intelligence and anxiety, depression, and mood in a sample of college students. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 10, 298-299.
- Ware, J. E., & Sherbourne, C. D. (1992). The MOS 36-item short form health survey (SF-36). *Med Care*, 20, 473-483.
- Wells, A., & Matthews, G. (1994). *Attention and emotion: A clinical perspective*. Hove: Lawrence Erlbaum.
- Williams, F. M., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Ramos-Díaz, N., & Joiner, T. E. (2004). Mood regulation skill and the symptoms of endogenous and hopelessness depression in Spanish High School Students. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26 (4), 233-240.
- Wilson, E. O. (1974). *Sociobiology. The new synthesis*. Cambridge, Massachussets: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Williamson, D., Birmaher, B., Axelson, D., Ryan, N., & Dahl, R. (2004). First episode of depression in children at low and high familial risk for depression. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 43, 291-297.
- Woitaszewski, S. A. (2001). The contribution of emotional intelligence to the social and academic success of gifted adolescents. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62(1), 81A.
- Woitaszewski, S. A., & Aalsma, M. C. (2004). The Contribution of Emotional Intelligence to the Social and Academic Success of Gifted Adolescents as Measured by the Multifactor Emotional Intelligence Scale - Adolescent Version. *Roeper Review*, 27, 25-30.
- Yang, Y. (2003). Dimensions of Socio-economic Status and their Relationship to Mathematics and Science Achievement at Individual and Collective Levels. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, 21-41.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Young, L. D. (2006). Parental influences on individual differences in emotional understanding. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 66(9), 5128B.
- Yousefi, F. (2006). Reliability and validity of a measure of emotional intelligence in a Iranian sample. *Psychological Reports*, 98 (2), 541-548.
- Zahn-Waxler, C. (1991). The case of empathy: A developmental perspective. *Psychological Inquiry*, 2, 155-158.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., & King, R. A. (1979). Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child Development*, 50, 319-330.
- Zahn-Waxler, C., Robinson, J., & Emde, R. (1992). Development of empathy in twins. *Developmental Psychology*, 28, 1038-1047.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. (2001). Slow down, you move too fast: Emotional intelligence remains an "elusive" intelligence. *Emotion*, 1, 265-275.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D., & MacCann, C. (2003). Development of Emotional Intelligence: towards a multi-level investment model. *Human development*, 46, 69-96.
- Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence (EI) be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, 37 (4), 215-231.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33, 369-391.
- Zeman J, & Garber J. (1996). Display rules for anger, sadness and pain: It depends on who is watching. *Child Development*, 67, 957-973.
- Zeman, J., & Shipman, K. (1996). Children's expression of negative affect: Reasons and methods. *Developmental Psychology*, 32(5), 842-850.
- Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Reiser, M., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Cumberland, A. J., & Shepard, S. A. (2002). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 73, 893-915.









## **ANEXO I. CUESTIONARIO SOBRE VARIABLES SOCIO-DEMOGRÁFICAS (PADRES/MADRES).**

### **“ESTUDIO DE LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA”**

A continuación le presentamos distintas pruebas psicométricas fundamentales para el estudio de investigación que se llevará a cabo en la Universidad de Castilla- La Mancha y en concreto en la Escuela Universitaria de Toledo, dirigido y supervisado por el Director del Departamento de Psicología: D. Juan Montañés Rodríguez. El objetivo de nuestra investigación es contribuir en la medida de lo posible al desarrollo del conocimiento científico en el campo educativo. La participación en este proyecto es totalmente voluntaria, anónima y los datos recogidos gozarán de total confidencialidad, siendo el foco de nuestro interés los datos recogidos de forma global y no los datos de un individuo en particular. Le rogamos conteste a las preguntas con total sinceridad y le agradecemos de antemano su colaboración.

Para cualquier consulta o aclaración puede contactar con nosotros en:

Centralita de la Universidad: 925260088 Ext: 5926

### **VARIABLES SOCIO-DEMOGRÁFICAS (Padres-Madres):**

Sexo: 1) Hombre            2) Mujer

Edad:.....      N° de hijos:.....

Estado civil (señale lo que proceda):

- 1) Soltero/a
- 2) Casado/a
- 3) Divorciado/a
- 4) Separado/a
- 5) Viudo

Nivel de estudios:

- 1) Sin estudios
- 2) Estudios Primarios
- 3) Estudios Secundarios
- 4) Estudios Universitarios
- 5) Estudios de Postgrado

¿Con quien convive en su domicilio actual?:

- 1) Vivo solo/a
- 2) Vivo con mi/s hijo/as
- 3) Vivo con mi pareja
- 4) Vivo con mi pareja y mi/s hijo/as
- 5) Vivo con otros familiares

## ANEXO II. CUESTIONARIO SOBRE VARIABLES SOCIO-DEMOGRÁFICAS (HIJOS/AS).

### “ESTUDIO DE LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA”

A continuación le presentamos distintas pruebas psicométricas fundamentales para el estudio de investigación que se llevará a cabo en la Universidad de Castilla- La Mancha y en concreto en la Escuela Universitaria de Toledo, dirigido y supervisado por el Director del Departamento de Psicología: D. Juan Montañés Rodríguez. El objetivo de nuestra investigación es contribuir en la medida de lo posible al desarrollo del conocimiento científico en el campo educativo. La participación en este proyecto es totalmente voluntaria, anónima y los datos recogidos gozarán de total confidencialidad, siendo el foco de nuestro interés los datos recogidos de forma global y no los datos de un individuo en particular. Le rogamos conteste a las preguntas con total sinceridad y le agradecemos de antemano su colaboración.

Para cualquier consulta o aclaración puede contactar con nosotros en:

Centralita de la Universidad: 925260088 Ext: 5926

### VARIABLES SOCIO-DEMOGRÁFICAS (Hijos/as):

Sexo: 1) Hombre 2) Mujer

Edad:..... Nº de hermanos:..... Su lugar en el orden de nacimiento es (1º, 2º, 3º...): .....

Nivel de estudios (señale lo que proceda):

- |                         |                            |
|-------------------------|----------------------------|
| 1) Sin estudios         | 4) Estudios Universitarios |
| 2) Estudios Primarios   | 5) Estudios de Postgrado   |
| 3) Estudios Secundarios |                            |

Estudios que cursa actualmente:

- 1) Alumno/a de la E.U. Magisterio de Toledo
- 2) Otros estudios
- 3) No curso ningún tipo de estudios actualmente

Domicilio actual de residencia:

- 1) Vivo con mi padre-madre
- 2) Vivo con mi padre-madre, aunque durante la semana vivo en otro domicilio diferente al paterno
- 3) No vivo con mis padres
- 4) Vivo con otros familiares

Conteste a la siguiente pregunta sólo en el caso de vivir en el domicilio familiar: ¿Con quien vive actualmente?

- 1) Vivo con mi padre
- 2) Vivo con mi madre
- 3) Vivo con mi padre y hermano/as
- 4) Vivo con mi madre y hermano/as
- 5) Vivo con mi madre y padre
- 6) Vivo con mi madre, padre y hermano/as
- 7) Vivo con otros familiares

**ANEXO III. TMMS-24 DE FERNÁNDEZ-BERROCAL Y COLS. (2004).****TMMS-24.****INSTRUCCIONES**

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una “X” la respuesta que más se aproximaría a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Nada de Acuerdo</b>	<b>Algo de Acuerdo</b>	<b>Bastante de acuerdo</b>	<b>Muy de Acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

**ANEXO IV. PTMMS-24 DE PADRES/MADRES SOBRE SUS HIJOS/AS.****PTMMS-24.****INSTRUCCIONES**

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y conteste pensando en su hijo/a. Señale con una “X” la respuesta que más se aproximaría a las preferencias de su hijo/a.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

Indique el orden de nacimiento del hijo/a en el/la que está pensando (1º, 2º, ...): .....

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Nada de Acuerdo</b>	<b>Algo de Acuerdo</b>	<b>Bastante de acuerdo</b>	<b>Muy de Acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>

1.	Presta mucha atención a sus sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente se preocupa mucho por lo que siente.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedica tiempo a pensar en sus emociones.	1	2	3	4	5
4.	Piensa que merece la pena prestar atención a sus emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Deja que sus sentimientos afecten a sus pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Piensa en su estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo piensa en sus sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presta mucha atención a cómo se siente.	1	2	3	4	5
9.	Tiene claros sus sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puede definir sus sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sabe cómo se siente.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conoce sus sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo se da cuenta de sus sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puede decir cómo se siente.	1	2	3	4	5
15.	A veces puede decir cuáles son sus emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puede llegar a comprender sus sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces se siente triste, suele tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque se sienta mal, procura pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando está triste, piensa en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intenta tener pensamientos positivos aunque se sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si da demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trata de calmarse.	1	2	3	4	5
22.	Se preocupa por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tiene mucha energía cuando se siente feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando está enfadado intenta cambiar su estado de ánimo.	1	2	3	4	5

**ANEXO V. PTMMS-24 DE HIJOS/AS SOBRE SUS PADRES.****PTMMS-24.****INSTRUCCIONES**

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y conteste pensando en su padre. Señale con una “X” la respuesta que más se aproximaría a las preferencias de su padre.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Nada de Acuerdo</b>	<b>Algo de Acuerdo</b>	<b>Bastante de acuerdo</b>	<b>Muy de Acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>

1.	Presta mucha atención a sus sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente se preocupa mucho por lo que siente.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedica tiempo a pensar en sus emociones.	1	2	3	4	5
4.	Piensa que merece la pena prestar atención a sus emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Deja que sus sentimientos afecten a sus pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Piensa en su estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo piensa en sus sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presta mucha atención a cómo se siente.	1	2	3	4	5
9.	Tiene claros sus sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puede definir sus sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sabe cómo se siente.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conoce sus sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo se da cuenta de sus sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puede decir cómo se siente.	1	2	3	4	5
15.	A veces puede decir cuáles son sus emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puede llegar a comprender sus sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces se siente triste, suele tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque se sienta mal, procura pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando está triste, piensa en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intenta tener pensamientos positivos aunque se sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si da demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trata de calmarse.	1	2	3	4	5
22.	Se preocupa por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tiene mucha energía cuando se siente feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando está enfadado intenta cambiar su estado de ánimo.	1	2	3	4	5

**ANEXO VI. PTMMS-24 DE HIJOS/AS SOBRE SUS MADRES.****PTMMS-24.****INSTRUCCIONES**

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y conteste pensando en su madre. Señale con una “X” la respuesta que más se aproximaría a las preferencias de su madre.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Nada de Acuerdo</b>	<b>Algo de Acuerdo</b>	<b>Bastante de acuerdo</b>	<b>Muy de Acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>

1.	Presta mucha atención a sus sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente se preocupa mucho por lo que siente.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedica tiempo a pensar en sus emociones.	1	2	3	4	5
4.	Piensa que merece la pena prestar atención a sus emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Deja que sus sentimientos afecten a sus pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Piensa en su estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo piensa en sus sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presta mucha atención a cómo se siente.	1	2	3	4	5
9.	Tiene claros sus sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puede definir sus sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sabe cómo se siente.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conoce sus sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo se da cuenta de sus sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puede decir cómo se siente.	1	2	3	4	5
15.	A veces puede decir cuáles son sus emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puede llegar a comprender sus sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces se siente triste, suele tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque se sienta mal, procura pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando está triste, piensa en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intenta tener pensamientos positivos aunque se sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si da demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trata de calmarse.	1	2	3	4	5
22.	Se preocupa por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tiene mucha energía cuando se siente feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando está enfadado intenta cambiar su estado de ánimo.	1	2	3	4	5

**ANEXO VII. PTMMS-24 ENTRE LA PAREJA (PADRE/MADRE).****PTMMS-24.****INSTRUCCIONES**

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y conteste pensando en su pareja. Señale con una “X” la respuesta que más se aproximaría a las preferencias de su pareja.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Nada de Acuerdo</b>	<b>Algo de Acuerdo</b>	<b>Bastante de acuerdo</b>	<b>Muy de Acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>

1.	Presta mucha atención a sus sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente se preocupa mucho por lo que siente.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedica tiempo a pensar en sus emociones.	1	2	3	4	5
4.	Piensa que merece la pena prestar atención a sus emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Deja que sus sentimientos afecten a sus pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Piensa en su estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo piensa en sus sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presta mucha atención a cómo se siente.	1	2	3	4	5
9.	Tiene claros sus sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puede definir sus sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sabe cómo se siente.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conoce sus sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo se da cuenta de sus sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puede decir cómo se siente.	1	2	3	4	5
15.	A veces puede decir cuáles son sus emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puede llegar a comprender sus sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces se siente triste, suele tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque se sienta mal, procura pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando está triste, piensa en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intenta tener pensamientos positivos aunque se sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si da demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trata de calmarse.	1	2	3	4	5
22.	Se preocupa por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tiene mucha energía cuando se siente feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando está enfadado intenta cambiar su estado de ánimo.	1	2	3	4	5

**ANEXO VIII. PTMMS-24 ENTRE LOS HERMANOS/AS.****PTMMS-24.****INSTRUCCIONES**

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y conteste pensando en su hermano/a. Señale con una “X” la respuesta que más se aproximaría a las preferencias de su hermano/a.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

Indique el orden de nacimiento del hermano/a en el/la que está pensando (1º, 2º, ...): .....

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Nada de Acuerdo</b>	<b>Algo de Acuerdo</b>	<b>Bastante de acuerdo</b>	<b>Muy de Acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>

1.	Presta mucha atención a sus sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente se preocupa mucho por lo que siente.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedica tiempo a pensar en sus emociones.	1	2	3	4	5
4.	Piensa que merece la pena prestar atención a sus emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Deja que sus sentimientos afecten a sus pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Piensa en su estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo piensa en sus sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presta mucha atención a cómo se siente.	1	2	3	4	5
9.	Tiene claros sus sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puede definir sus sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sabe cómo se siente.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conoce sus sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo se da cuenta de sus sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puede decir cómo se siente.	1	2	3	4	5
15.	A veces puede decir cuáles son sus emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puede llegar a comprender sus sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces se siente triste, suele tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque se sienta mal, procura pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando está triste, piensa en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intenta tener pensamientos positivos aunque se sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si da demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trata de calmarse.	1	2	3	4	5
22.	Se preocupa por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tiene mucha energía cuando se siente feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando está enfadado intenta cambiar su estado de ánimo.	1	2	3	4	5



## ANEXO IX. FES DE MOOS, MOOS &amp; TRICKET, (1995).

## R.H. MOOS - FES

Indique el lugar que ocupa usted en la familia (padre, madre, hijo...): \_\_\_\_\_

A continuación lea las frases que se presentan a continuación: si cree que, respecto a su familia, la frase es verdadera o casi siempre verdadera, marcará una X en el espacio correspondiente a la **V (Verdadero)**; si cree que es falsa o casi siempre falsa, marque una X en el espacio correspondiente a la **F (Falso)**. Si considera que la frase es cierta para unos miembros de la familia y para otros falsa, marque la respuesta que corresponda a la mayoría.

Recuerde que se pretende conocer lo que piensa usted sobre su familia; no intente reflejar la opinión de los demás miembros de éste.

1. En mi familia nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros. V / F
2. Los miembros de la familia guardan, a menudo, sus sentimientos para sí mismos. V / F
3. En nuestra familia reñimos mucho. V / F
4. En general, ningún miembro de la familia decide por su cuenta. V / F
5. Creemos que es importante ser los mejores en cualquier cosa que hagamos. V / F
6. A menudo hablamos de temas políticos o sociales. V / F
7. Pasamos en casa la mayor parte de nuestro tiempo libre. V / F
8. Los miembros de mi familia asistimos con bastante regularidad a los cultos de la iglesia. V / F
9. Las actividades de nuestra familia se planifican cuidadosamente. V / F
10. En mi familia tenemos reuniones obligatorias muy pocas veces. V / F
  
11. Muchas veces da la impresión de que en casa sólo estamos “pasando el rato”. V / F
12. En casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos. V / F
13. En mi familia casi nunca mostramos abiertamente nuestros enfados. V / F
14. En mi familia nos esforzamos mucho para mantener la independencia de cada uno. V / F
15. Para mi familia es muy importante triunfar en la vida. V / F
16. Casi nunca asistimos a conferencias, funciones o conciertos. V / F
17. Frecuentemente vienen amigos a comer en casa, o a visitarnos. V / F
18. En mi casa no rezamos en familia. V / F
19. En mi casa somos muy ordenados y limpios. V / F
20. En nuestra familia hay muy pocas normas que cumplir. V / F
  
21. Todos nos esforzamos mucho en lo que hacemos en casa. V / F
22. En mi familia es difícil “desahogarse” sin molestar a todo el mundo. V / F
23. En casa a veces nos enfadamos tanto que golpeamos o rompemos algo. V / F
24. En mi familia cada uno decide sus propias cosas. V / F
25. Para nosotros no es muy importante el dinero que gane cada uno. V / F
26. En mi familia es muy importante aprender algo nuevo o diferente. V / F
27. Alguno de mi familia practica habitualmente deportes: fútbol, baloncesto, etc. V / F
28. A menudo hablamos del sentido religioso de la Navidad, Pascuas y otras fiestas. V / F
29. En mi casa, muchas veces resulta difícil encontrar las cosas cuando las necesitamos. V / F
30. En mi casa una sola persona toma la mayoría de las decisiones. V / F
  
31. En mi familia hay un fuerte sentimiento de unión. V / F
32. En mi casa comentamos nuestros problemas personales. V / F
33. Los miembros de mi familia casi nunca mostramos nuestros enfados. V / F
34. Cada uno entra y sale en casa cuando quiere. V / F
35. Nosotros aceptamos que haya competición y “que gane el mejor”. V / F
36. Nos interesan poco las actividades culturales. V / F
37. Vamos a menudo al cine, a competiciones deportivas, excursiones, etc. V / F
38. No creemos en el cielo ni en el infierno. V / F
39. En mi familia la puntualidad es muy importante. V / F
40. En casa las cosas se hacen de una forma establecida. V / F
41. Cuando hay que hacer algo en casa, es raro que se ofrezca algún voluntario. V / F

42. En casa, si a alguno se le ocurre de momento hacer algo, lo hace sin pensarlo más. V / F
43. Las personas de nuestra familia nos criticamos frecuentemente unas a otras. V / F
44. En mi familia, las personas tienen poca vida privada o independiente. V / F
45. Nos esforzamos en hacer las cosas cada vez un poco mejor. V / F
46. En mi casa casi nunca tenemos conversaciones intelectuales. V / F
47. En mi casa, todos tenemos una o dos aficiones. V / F
48. Las personas de mi familia tenemos ideas muy precisas sobre lo que está bien o mal. V / F
49. En mi familia cambiamos de opinión frecuentemente. V / F
50. En mi casa se da mucha importancia a cumplir las normas. V / F
  
51. Las personas de mi familia nos apoyamos de verdad unas a otras. V / F
52. En mi familia cuando uno se queja siempre hay otro que se siente afectado. V / F
53. En mi familia a veces nos peleamos a golpes. V / F
54. Generalmente, en mi familia cada persona sólo confía en sí misma cuando surge un problema. V / F
55. En casa, nos preocupamos poco por los ascensos en el trabajo o las calificaciones escolares. V / F
56. Alguno de nosotros toca un instrumento musical. V / F
57. Ninguno de la familia participa en actividades recreativas, fuera del trabajo o de la escuela. V / F
58. Creemos que hay algunas cosas en las que hay que tener fe. V / F
59. En casa nos aseguramos de que nuestras habitaciones quedan limpias. V / F
60. En las decisiones familiares todas las opiniones tienen el mismo valor. V / F
  
61. En mi familia hay poco espíritu de grupo. V / F
62. En mi familia los temas de pagos y dinero se tratan abiertamente. V / F
63. Si en la familia hay desacuerdo, todos nos esforzamos para suavizar las cosas y mantener la paz. V / F
64. Las personas de la familia se animan firmemente unos a otros a defender sus propios derechos. V / F
65. En nuestra familia apenas nos esforzamos para tener éxito. V / F
66. Las personas de mi familia vamos con frecuencia a las bibliotecas. V / F
67. Los miembros de la familia asistimos a veces a cursillos o clases particulares por afición o por interés. V / F
68. En mi familia cada persona tiene ideas distintas sobre lo que está bien o mal. V / F
69. En mi familia están claramente definidas las tareas de cada persona. V / F
70. En mi familia cada uno puede hacer lo que quiera. V / F
  
71. Realmente nos llevamos bien unos con otros. V / F
72. Generalmente tenemos cuidado con lo que nos decimos. V / F
73. Los miembros de la familia estamos enfrentados unos con otros. V / F
74. En mi casa es difícil ser independientes sin herir los sentimientos de los demás. V / F
75. "Primero el trabajo, luego la diversión", es una norma en mi familia. V / F
76. En mi casa, ver la televisión es más importante que leer. V / F
77. Las personas de nuestra familia salimos mucho a divertirnos. V / F
78. En mi casa, leer la Biblia es algo muy importante. V / F
79. En mi familia el dinero no se administra con mucho cuidado. V / F
80. En mi casa las normas son bastante inflexibles. V / F
  
81. En mi familia se concede mucha atención y tiempo a cada uno. V / F
82. En mi casa expresamos nuestras opiniones de modo frecuente y espontáneo. V / F
83. En mi familia creemos que no se consigue mucho elevando la voz. V / F
84. En mi casa no hay libertad para expresar claramente lo que se piensa. V / F
85. En mi casa hacemos comparaciones sobre nuestra eficacia en el trabajo o el estudio. V / F
86. A los miembros de mi familia nos gusta realmente el arte, la música o la literatura. V / F
87. Nuestra principal forma de diversión es ver televisión o escuchar la radio. V / F
88. En mi familia creemos que el que comete una falta tendrá su castigo. V / F
89. En mi casa, de ordinario, la mesa se recoge inmediatamente después de comer. V / F
90. En mi familia uno no puede salirse con la suya. V / F

**COMPRUEBE SI HA CONTESTADO A TODAS LAS FRASES**

**ANEXO X. MH5 DE ALONSO Y COLS., (1995).****MH-5**

Las preguntas que siguen se refieren a cómo se ha sentido y cómo le han ido las cosas durante **las 4 últimas semanas**. En cada pregunta responda lo que se parezca más a cómo se ha sentido usted. Durante las últimas 4 semanas .....

	<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Muchas veces</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Sólo alguna vez</b>	<b>Nunca</b>
1.¿Cuánto tiempo estuvo muy nervioso?	1	2	3	4	5	6
2.¿Cuánto tiempo se sintió tan bajo de moral que nada podía animarle?	1	2	3	4	5	6
3.¿Cuánto tiempo se sintió calmado y tranquilo?	1	2	3	4	5	6
4.¿Cuánto tiempo se sintió desanimado y triste?	1	2	3	4	5	6
5.¿Cuánto tiempo se sintió feliz?	1	2	3	4	5	6